ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF INTEGRATION TO EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 43

Рекомендовано Науково-методичною радою Східно-Європейського Інституту Психології (Україна - Франція). Протокол № 11 від 10 листопада 2018 року

Видання здійснене за сприяння Польської Академії Наук (Київське представництво), Міжнародної Експертної Агенції "Консалтинг і Тренінг" та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Генрик Собчук (Польща), Ляшенко О.І., Коцур В.П., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Виговська О.І., Петрочко Ж.В., Анджей Мірскі (Польща), Марія Гренвальд (Польща), Габріелє Сімончіні (Італія)

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Всеукраїнський науково-практичний журнал "Директор школи, ліцею, гімназії" – Спеціальний тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – № 6. – Кн. 2. – Том IV (82). – К.: – Гнозис, 2018. – 546 с.

All Ukrainian Scientific-Practical Magazine "Principal of School Liceum Gymnasium" – Special Thematic Issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space". – № 6. – Book 2. – Volume IV (82). – K.: Gnosis, 2018. – 546 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20652 – 10472 ПР від 31.03.2014.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних, психологічних та філософських наук Наказом МОН України від 06.11.2014 № 1279.
Збірник включено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Наукова періодика України (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського).

У спеціальному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.
Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також – питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISSN 2309-7744

© Всеукраїнський центр ім. М. Пирогова, 2018 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2018 р.
© Міжнародна Експертна Агенція "Консалтинг і Тренінг, 2018 р.
© Видавництво "Гнозис", 2018 р.

ДИРЕКТОР
ШКОЛИ
ЛІЦЕЮ
ГІМНАЗІЇ

МОН, НАПН

Всеукраїнський
науково-практичний
журнал: рецензований

ISSN 2309-7744
Key title: Direktor školi, liceû, gìmnazìï.
Abbreviated key title: Dir.šk.liceû gìmn.

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 20652 – 10472 ПР
від 31.03.2014

Передплатний індекс
23974

СПЕЦІАЛЬНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

№ 6, Книга 2, Том IV (82), 2018 р.

Тематичні рубрики випуску:

Моніторинг якості освіти:
засоби, технології та управління якістю

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

ISSN 2309-7744

Передплатний індекс
23974

**НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ
З ПЕДАГОГІЧНИХ,
ПСИХОЛОГІЧНИХ і
ФІЛОСОФСЬКИХ НАУК**

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:
Головний і науковий редактор
Ольга ВИГОВСЬКА
Зміст та анотації англійською
Наталія КАШУБА
Коректура
Наталія ВАСИЛЕНКО
Ольга ВИГОВСЬКА
Бібліографічний редактор
Наталія ТАРАСОВА
Верстальник
Дмитро МИРОНЕНКО
Відповідальний редактор
Ольга ВИГОВСЬКА

© О.Виговська, ідея та концепція
© О.Виговський, дизайн та оформлення
© Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії», 2018
© Всеукраїнський центр ім. М. Пирогова

СПІВЗАСНОВНИКИ:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. М.П. ДРАГОМАНОВА
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ім. Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ЦЕНТР ім. М. ПИРОГОВА

ISSN 2309-7744
Передплатний індекс
23974

Редакційна рада

Голова - **Василь КРЕМЕНЬ** д-р філософських наук, проф., академік, Президент НАПН України

Віктор **АНДРУЩЕНКО** д-р філософських наук, проф., академік, Ректор НПУ ім. М.Драгоманова
Анаїда **АМІРХАНЯН** (Вірменія) д-р психологічних наук, проф., Єреванський державний педагогічний інститут ім. В.Я Брюсова

Володимир **БЕХ** д-р філософських наук, проф., директор Ін-ту управління та економіки освіти НПУ ім. М.Драгоманова
Іван **БЕХ** д-р психологічних наук, професор, академік, директор Ін-ту проблем виховання НАПН України
Оксана **БЄЛКІНА** директор Спеціалізованої школи I-III ступенів № 207 м. Києва
Надія **БІБІК** д-р педагогічних наук, проф., академік, головний науковий співробітник Ін-ту педагогіки НАПН України
Володимир **БОНДАР** д-р педагогічних наук, проф., декан факультету педагогіки і психології НПУ ім. М.Драгоманова
Тетяна **БОРЗЕНКОВА** заступник директора з науково-методичної роботи, Гімназія № 136 м. Києва
Маріанна **БОСЕНКО** директор гімназії № 48 Шевченківського району міста Києва, «Народний вчитель України»
Людмила **ВАЩЕНКО** д-р педагогічних наук, проф., директор Центру експертизи освітніх реформ
Ольга **ВИГОВСЬКА** канд. педагогічних наук, доцент, Головний і науковий редактор Всеукраїнського науково-практичного журналу «Директор школи, ліцею, гімназії»

Рольф **ГОЛЛОБ** (Швейцарія) д-р психологічних наук, проф., Цюріхський педагогічний університет
Микола **ГУЗИК** канд. педагогічних наук, член-кор. НАПН України, директор «Авторської школи М. П. Гузика»
Анатолій **ДЕРКАЧ (Росія)** д-р психологічних наук, проф., Академік-секретар РАО
Лілія **ДОНСЬКА** директор Гімназії № 30 «Еконад» м. Києва
Олександра **ДУБОГАЙ** д-р педагогічних наук, проф., зав. каф. фіз. виховання та здоров'я НПУ ім. М.П. Драгоманова
Карлхайнц **ДЮР** (Німеччина) д-р психологічних наук, проф., Life-long Learning Programmes of the European Union
Галина **ЄЛЬНІКОВА** д-р педагогічних наук, проф., зав. каф., Українська інженерно-педагогічна академія
Наталія **ЗАВАЦЬКА** д-р психологічних наук, проф., зав.каф., Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля
Людмила **КАЛІНІНА** д-р педагогічних наук, проф., зав. відділу, Інститут педагогіки НАПН України
Людмила **КАРАМУШКА** д-р психологічних наук, проф., заст. дир. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Валентин **КРУДУ** (Респ. Молдова) д-р психологічних наук, проф., Нач. управління Міністерства освіти Молдови
Володимир **ЛУГОВИЙ** д-р педагогічних наук наук, проф., академік, віце-президент НАПН України
Олександр **ЛЯШЕНКО** д-р педагогічних наук наук, проф., Академік-секретар Відділ. загальної середньої освіти НАПН України
Василь **МАДЗІГОН** д-р педагогічних наук наук, проф., дійсний член НАПН України
Сергій **МАКСИМЕНКО** д-р психологічних наук, проф., директор Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Юрій **МАЛЬОВАНИЙ** канд. педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, Учений секр. Відділення
Валентин **МОЛЯКО** д-р психологічних наук, проф., академік НАПН України
Віктор **ОГНЕВ'ЮК** д-р філософських наук, проф., ректор Київського університету імені Бориса Грінченка
Віктор **ОЛІЙНИК** доктор педагогічних наук, проф., ректор Університету менеджменту освіти НАПН України
Наташа **ОНДРУШКОВА** (Словаччина) д-р психологічних наук, проф., Голова деп-ту громадянської освіти Університету Я.А. Коменського

Іван **ОСАДЧИЙ** д-р педагогічних наук, проф., ректор Академії неперервної освіти
Надія **ОСТРОВЕРХОВА** д-р педагогічних наук, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України
Людмила **ПАРАЩЕНКО** доктор наук з державного управління, директор Київського ліцею бізнесу
Світлана **РУДАКІВСЬКА** кандидат філософських наук, професор, проректор Київського міжнародного університету
Олександра **САВЧЕНКО** д-р педагогічних наук, проф., академік, головний науковий співробітник Ін-ту педагогіки НАПН України
Ганна **САЗОНЕНКО** канд. педагогічних наук, директор Українського гуманітарного ліцею
Анатолій **СОЛОГУБ** канд. педагогічних наук, член-кор., директор Інституту обдарованої дитини НАПН України
Сергій **СТЕПАНОВ** (Росія) д-р психологічних наук, проф.
Олег **ТОПУЗОВ** д-р педагогічних наук, проф., директор Інституту педагогіки НАПН України
Георгій **ФІЛІПЧУК** д-р педагогічних наук, проф., дійсний член НАПН України
Василина **ХАЙРУЛІНА** канд.. педагогічних наук, директор Українського колежу ім. В.О. Сухомлинського
Наталія **ЧЕПЕЛЄВА** д-р психологічних наук, проф., заст. дир. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Олена **ЧИНОК** кандидат філологічних наук, директор київської приватної Гуманітарної гімназії «Гармонія»
Раїса **ЧУМІЧЕВА** (Росія) д-р психологічних наук, проф.
Галина **ШЕВЧЕНКО** д-р педагогічних наук, проф., директор НДІ духовного розвитку людини, Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля (Сєвєродонецьк)

SPECIAL THEMATIC ISSUE

HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF INTEGRATION TO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

No. 6, Book 2, Volume IV (82), 2018

Thematic sections of the issue:

Monitoring of quality of education: means, technologies and quality management

Psycho-pedagogical and organizational conditions for the introduction of European standards of higher education in Ukraine

The sequence of general secondary and higher education as a European standard

ISSN 2309-7744

Subscription index
23974

PRINCIPAL of SCHOOL LICEUM GYMNASIUM

All Ukrainian scientific journal & practical reviewed

FOUNDERS:

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAIINE
INSTITUTE OF PEDAGOGIES NAPS OF UKRAINE
M.P.DRAGOMANOV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSTY
G.S.KOSTJUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY NAPS OF UKRAINE
CIVIC ORGANIZATION "MICOLA PIROGOV CENTER OF CONTRIBUTION TO SOCIAL DEVELOPMENT"

ISSN 2309-7744
Key title: Direktor školi, liceû, gimnazìï.
Abbreviated key title: Dir.šk.liceû gìmn.

2018
№6

Certificate on State Registration of printing mass information medium
Rang КВ № 20652 – 10472 ПР
From 31.03.2014

Subscription index
23974

SCIENTIFIC PROFESSIONAL EDITION ON PEDAGOGICAL,PSYCHOLOGICAL, AND PHILOSOPHICAL SCIENCES

THEY WORKED ON EDITION:
Chief and Scientific
Olha VYHOVSKA
Annotations in English
Natalya KASHUBA
Proof-readers
Natalya VASILENKO
Olha VYHOVSKA
Bibliographic editor
Natalya TARASOVA
Makeup
Dmytro MYRONENKO
Accountable Editor
Olha VYHOVSKA

© O. Vygovskaya, idea and concept
© O. Vygovsky, design and appearance
© All-Ukrainian scientific and practical magazine «Director of School, Lyceum, Gymnasium», 2018
© All-Ukrainian Center M. Pirogov

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

The Bologna process and prospects of higher education in Ukraine, Europe and the world

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

Modern means of training and education: problems of implementation and standardization

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

Modern educational management: economic, organizational and psychological means implementation in Ukraine, Europe and the world

Psychological, educational and organizational conditions for the implementation of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ

MONITORING OF QUALITY OF EDUCATION: MEANS, TECHNOLOGIES AND QUALITY MANAGEMENT

АННЄНКОВА І.П.,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

СТРУКТУРА МОНІТОРИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розкрито сутність моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, виокремлено її структурні компоненти, визначено рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників. Моніторингова компетентність науково-педагогічного працівника розглядається як його здатність до виконання моніторингової діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міра й основний критерій відповідності вимогам цієї діяльності. Встановлено, що моніторингова компетентність є складовою загальнофахової компетентності науково-педагогічного працівників закладів вищої освіти. Виокремлено її структурні компоненти, а саме: когнітивний, діяльнісний та особистісний. Визначено їх зміст, що відображає основні функції та етапи моніторингової діяльності. Результати експерименту дозволили дійти висновку, що впровадження моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, позитивно впливає на розвиток їхньої моніторингової компетентності.

Ключові слова: *моніторинг, компетентність, моніторингова компетентність, науково-педагогічний працівник, кваліметрична модель.*

В статье раскрыта сущность мониторинговой компетентности научно-педагогических работников высших учебных заведений, выделены ее структурные компоненты, определены уровни сформированности мониторинговой компетентности научно-педагогических работников. Мониторинговая компетентность научно-педагогического работника рассматривается как его способность к выполнению мониторинговой деятельности на

© АННЄНКОВА І.П., 2018
УДК 378.136

основе интеграции теоретических знаний, практических умений, опыта, ценностей и значимых личностных качеств, степень и основной критерий соответствия требованиям этой деятельности. Установлено, что мониторинговая компетентность является составляющей обще профессиональной компетентности научно-педагогического работников высших учебных заведений. Выделены ее структурные компоненты, а именно: когнитивный, деятельностный и личностный. Определено их содержание в соответствии с основными функциями и этапами мониторинговой деятельности. Результаты эксперимента позволили сделать вывод, внедрение мониторинга качества профессиональной деятельности научно-педагогических работников, позитивно влияет на развитие их мониторинговой компетентности.

Ключевые слова: *мониторинг, компетентность, мониторинговая компетентность, научно-педагогический работник, квалиметрическая модель.*

The article reveals the essence of the university academic staff's monitoring competence. Its structural components are identified. The levels of formation of the university academic staff's monitoring competence are determined. The university academic staff's monitoring competence is considered as his ability to perform monitoring activity on the basis of integration of theoretical knowledge, practical skills, experience, values and significant personal qualities. It is also considered as the degree and main criterion of conformity the requirements of this activity. It is established that monitoring competence is a component of the general professional competence of university academic staff. Its structural components are distinguished. There are cognitive, active and personal components. Their content is defined in accordance with the main functions and stages of monitoring activity. The analysis of the levels of formation of the university academic staff's monitoring competence was carried out. The results of the experiment have enabled us to come to the conclusion that the implementation of the monitoring system of the quality of the university academic staff's profieciency positively influences the development of their monitoring competence.

Key words: *monitoring, competence, monitoring competence, academic staff, quaimetric model.*

Процеси глобалізації та входження України у світовий економічний простір актуалізують питання забезпечення якості професійної підготовки фахівців різних галузей, підвищення їхньої конкурентоспроможності, розвитку умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми у нестабільних умовах, орієнтуватися у житті суспільства. Все це обумовило запровадження в освітній процес закладів вищої освіти компетентнісного підходу.

Наукове підґрунтя розв'язання проблеми компетентнісного підходу складають праці Н. Бібік, Л. Ващенко, Г. Єльникової, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Савченко, О. Пометун. Питання сутності компетентності педагога та її складових розглядали Н. Бібік, Т. Браже, О. Гура, Т. Добудько, А. Маркова, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, В. Семиченко, В. Сластьонин, Л. Хоружа, Є. Шиянов та ін. Структуру та зміст професійної компетентності викладача закладу вищої освіти досліджували Т. Борова, М. Головань, О. Гура, І. Драч, В. Лозова, В. Шаріпов, В.Стрельніков, І. Ярмола та ін. Аналіз наукових досліджень і психолого-педагогічних джерел дає підстави вважати, що в сучасній педагогічній науці створена значна теоретична база щодо вирішення проблеми формування професійної компетентності викладачів вищої школи. Проте питання формування моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти не було предметом спеціальних досліджень.

Метою статті є визначення сутності та структури моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: на основі теоретичного аналізу наукової літератури розкрити сутність моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників; виокремити її структурні компоненти; визначити рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи: системний аналіз педагогічної, психологічної наукової літератури, абстрагування, конкретизація та узагальнення теоретичних та емпіричних даних, порівняльний аналіз, що вможливили визначення сутності та виокремлення структурних компонентів моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників; методи математичної та статистичної обробки отриманих даних, у т.ч. кваліметричні обчислення, використовувалися для об'єктивізації та забезпечення вірогідності результатів дослідження.

В останнє десятиріччя у межах дослідження професійної компетентності викладача як самостійний напрям виокремилась проблема моніторингової компетентності. Проте, кількість наукових праць, у яких розглядається сутність і структура моніторингової компетентності, є незначною. Серед них, на нашу думку, заслуговують на особливу увагу дослідження А. Денисенко, І.

Капустіна, А. Корнейко, Н. Ячиної. Слід зазначити, що серед науковців немає одностайної думки щодо визначення сутності моніторингової компетентності.

Цілком слушною, на наш погляд, є думка Н. Ячиної, яка вважає, що «моніторингова компетентність є одночасно і умовою, і наслідком розвитку професійної компетентності педагога, визначаючи взаємообумовлений зв'язок між рівнем моніторингової компетентності педагога і ефективністю його відповідної моніторингової діяльності, навчально-виховного процесу в цілому, перспективами професійного розвитку і саморозвитку. Саме наявність моніторингової компетентності вчителя слід вважати найважливішою ознакою його професіоналізму» [5, с. 3].

Моніторингову компетентність вчителя вчена розглядає як неодмінну складову його професійної компетентності, що склалася в процесі навчання і розвивається в умовах загальноосвітнього закладу, відображає сукупність професійно значущих властивостей, які забезпечують успішну реалізацію системного моніторингу стану і результативності навчально-виховного процесу, власного професійно-особистісного розвитку і здійснення відповідного планування, коригування та прогнозування своєї роботи. Структура моніторингової компетентності містить мотиваційний, когнітивний і проектувальний компоненти, що відображають в цілому готовність вчителя до моніторингової діяльності [5, с. 12].

А. Корнейко досліджуючи моніторингову компетенцію керівника навчального закладу, дає таке її визначення: складова професійної компетентності керівника, що, формуючись у процесі здобуття знань і вмінь та розвиваючись у ході професійної діяльності, відображає сукупність професійно значущих якостей, які забезпечують успішну реалізацію всебічного аналізу стану і результативності навчально-виховного процесу, власного професійно-особистісного розвитку і здійснення на основі цього відповідного планування, коректування і прогнозування своєї діяльності [4, с. 12]. На нашу думку, таке визначення ототожнює моніторингову і управлінську компетентності, оскільки в ньому не висвітлюється специфіка моніторингової діяльності.

А. Денисенко під моніторинговою компетентністю педагога вищого навчального закладу розуміє сукупність знань, умінь, навичок, а також комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність моніторингу різних сторін педагогічного процесу або виховних систем [2].

Важливою й актуальною в контексті нашого дослідження, є пропозиція І. Капустіна трактувати поняття моніторингової компетентності з позицій кваліметричного підходу. Досліджуючи компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо моніторингу якості освіти, вчений розглядає її як сукупність якісних характеристик (факторів), підґрунтям для визначення яких є Національна рамка кваліфікацій. До факторно-критеріальної моделі як

окремі складові моніторингової компетентності дослідник включив знання, розуміння, уміння щодо моніторингу якості освіти [3].

Отже, під моніторинговою компетентністю науково-педагогічного працівника будемо розуміти його здатність до виконання моніторингової діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності вимогам цієї діяльності.

Ми вважаємо, що моніторингову компетентність слід розглядати як складову загальнофахової компетентності науково-педагогічного працівника. Узагальнюючи розуміння змісту моніторингової компетентності, основними її компонентами виокремимо такі:

- когнітивний компонент: знання нормативно-правових документів, що регламентують проведення моніторингових досліджень; знання науково-понятійного апарату з питань моніторингу діяльності; знання технології проведення моніторингових досліджень; знання основних принципів розробки інструментарію моніторингу; знання методів збирання, представлення, аналізу та інтерпретації даних моніторингу;
- діяльнісний компонент: уміння планувати моніторингові дослідження; уміння розробляти інструментарій для проведення моніторингових досліджень; уміння застосовувати табличний процесор MSExcel для обробки та узагальнення даних моніторингових досліджень; уміння аналізувати та інтерпретувати інформацію в текстовій, табличній та графічній формі; уміння визначати коригувальні заходи за результатами моніторингових досліджень;
- особистісний компонент: розуміння ролі моніторингових досліджень у забезпеченні якості професійної діяльності; розуміння значення результатів моніторингових досліджень для прийняття управлінських рішень інтерес до моніторингової діяльності; потреба самовдосконалення в галузі моніторингової діяльності.

У дослідженні ми визначали динаміку змін рівня сформованості моніторингової компетентності викладачів у процесі створення та функціонування у закладах вищої освіти системи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Для забезпечення психологічної, методичної та організаційної готовності викладацького складу до проведення моніторингу, в межах реалізації концептуально-педагогічних умов, нами був розроблений спецкурс «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників», що передбачав проведення теоретичних, семінарсько-практичних і тренінгових занять. Експериментальним дослідженням було охоплено 186 викладачів й аспірантів закладів вищої освіти м. Одеси. Аналіз динаміки рівня сформованості моніторингової компетентності здійс-

нювався через порівняння результатів її розвитку у викладачів, що склали вибіркову сукупність, отриманих в результаті проведення вхідного й вихідного моніторингу. Динаміку змін рівня сформованості моніторингової компетентності ми відслідковували за допомогою відповідної кваліметричної моделі [1]. Відстеження проводилося на основі поєднання самомоніторингу та зовнішнього моніторингу. Результати були усередненими і мали комплексний характер. Зведені дані середньозваженого рівня сформованості моніторингової компетентності викладачів закладів вищої освіти в експериментальній та контрольній групах подано у таблиці 1.

Таблиця 1. Динаміка змін рівня сформованості моніторингової компетентності в експериментальній та контрольній групах

Компоненти	Часткова оцінка факторів на початку експерименту		Часткова оцінка факторів після завершення експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1.Когнітивний	0,19	0,18	0,25	0,20
2.Діяльнісний	0,20	0,22	0,24	0,23
3.Особистісні якості	0,20	0,21	0,21	0,21
Загальна оцінка в частках одиниці	0,59	0,61	0,70 (+11%)	0,64 (+3%)

Аналізуючи подану вище таблицю, можна зазначити, що індексні оцінки рівня сформованості моніторингової компетентності представників КГ і ЕГ на початку експериментальної роботи були майже однакові, в ЕГ вона складає 0,59, КГ – 0,61, різниця дорівнює 0,02 або 2%. Також спостерігається невелика різниця в індексних оцінках рівня прояву когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів. Оскільки індексні оцінки рівнів сформованості моніторингової компетентності викладачів вищої школи експериментальної й контрольної груп, отримані до початку експерименту, певною мірою відрізняються, то наступним кроком була перевірка припущення, що відмінність між цими вибірками не є статистично значущою.

Для перевірки даних результатів було використано t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Обчислене значення t-критерію Ст'юдента дорівнює 0,2. Емпіричне значення не перевищує критичне (при рівні значимості $p<0,05$ $t_{кр}=1,97$), Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою.

Результати вихідного моніторингу свідчать, що індексні показники рівня сформованості моніторингової компетентності мали такі значення: в ЕГ – 0,70, у КГ – 0,64. Приріст у відсотках склав відповідно: 11% і 3%. В ЕГ найбільші зміни відбулися у розвитку когнітивного компоненту, найменші – у розвитку особистісного компоненту. Позитивні зміни рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників в експериментальній і контрольній групах свідчать про зростання означеної компетентності не лише під впливом апробованої системи, а й у традиційних умовах діяльності науково-педагогічного працівника відповідно до професійних вимог та набуття досвіду. Проте, впровадження системи моніторингу якості професійної діяльності сприяє більш ефективним змінам у розвитку моніторингової компетентності.

Для перевірки достовірності змін рівня сформованості моніторингової компетентності та ефективності впровадження системи моніторингу було застосовано параметричний метод порівняння двох незалежних вибірок із застосуванням t-критерію Ст'юдента. Обчислене значення t-критерію Ст'юдента дорівнює 2,9. Емпіричне значення перевищує критичне (при рівні значимості $p<0,05$ $t_{кр}=1,97$), що свідчить про наявність достовірних відмінностей між цими вибірками. Для з'ясування статистичної значущості змін в показниках рівня сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників ЕГ ми використали t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок, емпіричне значення якого склало 8,8, що більше критичного значення $t_{кр}=1,98$ при рівні значимості $p=0,05$. Тобто різниця в розвитку моніторингової компетентності викладачів експериментальної групи до і після експерименту є статистично вагомою.

Для визначення рівня сформованості моніторингової компетентності ми прийняли таку шкалу: до 0,5 – низький рівень; 0,51-0,64 – задовільний рівень; 0,65-0,84 – достатній рівень; 0,84-1,00 – високий рівень.

Результати вхідного моніторингу рівня розвитку моніторингової компетентності подано у таблиці 2.

Таблиця 2. Результати вхідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності

Групи	Рівні розвитку моніторингової компетентності			
	низький	задовільний	достатній	високий
ЕГ	15,63	46,87	33,33	4,17
КГ	14,44	47,78	34,45	3,33

Як видно з таблиці, результати КГ і ЕГ майже однакові з різницею в межах 1%. Для перевірки статистичної значущості виявлених розбіжностей було використано критерій x^2 К. Пірсона. Обчислене значення критерію x^2 Пірсона дорівнює 0,067. Критичне значення критерію x^2 Пірсона при рівні значущості α=0,05 і кількості ступенів свободи k=3 дорівнює 7,815, що перевищує розрахункове значення – 0,067. Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності викладачів експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою.

Результати вихідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності подано в таблиці 3.

Таблиця 3. Результати вихідного моніторингу рівня сформованості моніторингової компетентності

Групи	**Рівні розвитку моніторингової компетентності**			
	низький	задовільний	достатній	високий
ЕГ	5,21	31,25	56,25	7,29
КГ	11,11	48,89	35,56	4,44

Проведений аналіз результатів дозволяє стверджувати, що на низькому рівні залишилася менша кількість викладачів і КГ, і ЕГ – відповідно 11,11% і 5,21%. В ЕГ на 7,09% більше викладачів під впливом проведеного спецкурсу перейшли з цього рівня на наступний (задовільний), ніж у КГ. На задовільному рівні кількість викладачів у контрольній групі залишилася майже без змін. У той же час як в ЕГ кількісний показник респондентів зменшився на 15,62%, що свідчить про ефективність проведених заходів. На достатньому рівні на кінець експериментальної роботи перебували 35,56% викладачів у КГ, що на 1,11% більше, ніж на початку. У той час, як в ЕГ зміни відбулися у бік зростання на 22,92%. Тобто зміни в ЕГ відбулися на 21,81% ефективніші, ніж у КГ. На високому рівні зміни відбулися незначні порівняно з попереднім рівнями і в КГ, і в ЕГ. Так, кількість науково-педагогічних працівників у КГ на означеному рівні зросла на 1,11% більше, а в ЕГ – на 3,12%. Незважаючи на те, що в ЕГ показники є вищими, ніж у КГ на 2,01%, проте, вони незначні. Пояснюємо це тим, що досягнення високого рівня, на наш погляд, значною мірою залежить від набуття практичного досвіду моніторингової діяльності.

Порівняльний аналіз результатів діагностування науково-педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп щодо рівня сформованості моніторингової компетентності (до та після експериментальної роботи) дозволив дійти висновку, що в ЕГ розвиток відбувався ефективніше, ніж у КГ. Для його підтвердження було проведено статистичну обробку результатів

вихідного моніторингу з використанням критерію x^2 К. Пірсона. Обчислене значення критерію x^2 Пірсона дорівнює 11,492. Критичне значення критерію x^2 Пірсона при рівні значущості α=0,05 і кількості ступенів свободи k=3 дорівнює 7,815, що не перевищує розрахункове значення – 11,492. Тобто різниця в рівні сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників експериментальних і контрольних груп є статистично значущою.

Отже, отримані результати показують певний приріст (порівнюючи початок та кінець експериментального дослідження) за всіма показниками, а тому свідчать про істотність зв'язку між упровадженням системи моніторингу та рівнем сформованості моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників. Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів.

Перспективою подальшого пошуку в напрямі дослідження є обґрунтування й створення системних програм моніторингового супроводу професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел:

1. Аннєнкова І.П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис… д-ра пед.наук : 13.00.06 / І.П. Аннєнкова. – Київ, 2016. – 505 с.
2. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анжела Олегівна Денисенко. – Харків, 2008. – 20 с.
3. Капустін І. В. Визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з використанням факторно-критеріальної моделі / І. В. Капустін // Наукові записки кафедри педагогіки. – Вип. XXXIV. – 2014. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. – С. 95-105.
4. Корнейко А.О. Моніторингова компетенція керівника навчального закладу як складова професійної компетентності / А.О. Корнейко // Педагогічний пошук. – 2016. – №2(90). – С.22-25.
5. Ячина Н. П. Формирование мониторинговой компетентности учителя в условиях общеобразовательного учреждения: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ячина Надежда Петровна. – Казань, 2009. – 199 с.

Transliteration of References:

1. Annienkova I.P. Teoriia i metodyka monitorynhu yakosti profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv : dys… d-ra ped.nauk : 13.00.06 / I.P. Annienkova. – Kyiv, 2016. – 505 s.

2. Denysenko A. O. Orhanizatsiia monitorynhu vykhovnoi systemy vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Anzhela Olehivna Denysenko. – Kharkiv, 2008. – 20 s.
3. Kapustin I. V. Vyznachennia rivnia sformovanosti okremykh skladovykh monitorynhovoi kompetentnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z vykorystanniam faktorno-kryterialnoi modeli / I. V. Kapustin // Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. – Vyp. XXXIV. – 2014. – Kharkiv : KhNU im. V. N. Karazina, 2014. – S. 95-105.
4. Korneiko A.O. Monitorynhova kompetentsiia kerivnyka navchalnoho zakladu yak skladova profesiinoi kompetentnosti / A.O. Korneiko // Pedahohichnyi poshuk. – 2016. – #2(90). – S.22-25.
5. Yachina N. P. Formirovanie monitoringovoy kompetentnosti uchitelya v usloviyah obscheobrazovatelnogo uchrezhdeniya: dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Yachina Nadezhda Petrovna. – Kazan, 2009. – 199 s.

ANNENKOVA I.P., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Odessa National University by I.I. Mechnikov, Odessa, Ukraine

mexmat@te.net.ua

STRUCTURE OF MONITORING COMPETENCY OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL WORKERS

ВІЗІР В.А.,
доктор медичних наук, проректор з науково-педагогічної роботи, професор кафедри внутрішніх хвороб №2, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
МАКУРІНА Г.І.,
доктор медичних наук, професор кафедри дерматовенерології та косметології з курсом дерматовенерології і естетичної медицини ФПО, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
СЮСЮКА В.Г.,
доктор медичних наук,, доцент кафедри акушерства і гінекології , Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
СІКОРСЬКА М. В.,
кандидат медичних наук,, доцент кафедри нервових хвороб, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна
КОВАЛЬОВА Т.Д.,
кандидат медичних наук,, асистент кафедри дерматовенерології та косметології з курсом дерматовенерології і естетичної медицини ФПО, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна

МОНІТОРИНГ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання управління якістю освіти у вищій школі. Автори зазначають, що моніторинг є складовою управління якістю освіти та виступає інструментом методичного та управлінського забезпечення державного стандарту освіти. Моніторинг будується на чітких підставах для вимірювання та

© ВІЗІР В.А., МАКУРІНА Г.І., СЮСЮКА В.Г., СІКОРСЬКА М. В., КОВАЛЬОВА Т.Д., 2018

порівняння. У сучасній українській педагогічний науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання, відсутні компактні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку. Постійно діючий моніторинг ще не став постійною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Автори статті аналізують поняття моніторингу якості освіти, визначають його умови ефективності, обговорюють задачі, які вирішуються моніторингом. Розкривається зміст показників моніторингу результатів освітнього процесу різних рівнів.
Ключові слова: *освіта, якість, моніторинг, вища школа.*

В статье рассмотрены вопросы управления качеством образования в высшей школе. Автори отмечают, что мониторинг является составной частью управления качеством образования и выступает инструментом методического и управленческого обеспечения государственного стандарта образования. Мониторинг строится на четких основаниях для измерения и сравнения. В современной украинской педагогической науке недостаточно разработаны подходы к выявлению критериев качества высшего образования, механизмов мониторинга и процессов его использования, отсутствуют компактные аналитико-диагностические технологии осуществления обратной связи. Постоянно действующий мониторинг еще не стал константной составляющей системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Авторы статьи анализируют понятие мониторинга качества образования, определяют его условия эффективности, обсуждают задачи, решаемые мониторингом. Раскрывается содержание показателей мониторинга результатов образовательного процесса различных уровней.
Ключевые слова: *образование, качество, мониторинг, высшая школа.*

The article deals with the quality management of education in higher education. The author notes that monitoring is an integral part of education quality management and acts as an instrument of methodological and managerial support for the state standard of education. Monitoring is based on a clear basis for measurement and comparison. In modern Ukrainian pedagogical science, approaches to identifying criteria for the quality of higher education, monitoring

mechanisms and processes for its use are not sufficiently developed; there are no compact analytical and diagnostic technologies for performing feedback. Permanent monitoring has not yet become a constant component of the system of professional training of future specialists. The author in the article analyzes the concept of monitoring the quality of education, determines its conditions of effectiveness, examines the problems solved by monitoring. The content of indicators of monitoring the results of the educational process at various levels is revealed.

Key words: *education, quality, monitoring, higher education.*

Постановка проблеми. Актуальність проблем управління якістю освіти обумовлено суттєвими трансформаційними процесами, які відбуваються у вітчизняній професійній школі. На теперішній час якість освіти проголошена національним пріоритетом, метою якої є підготовка конкурентоспроможних фахівців для забезпечення сталого розвитку суспільства, їх самореалізації, задоволення потреб ринку праці та держави у кваліфікованих кадрах. Світова тенденція руху до нової якості вищої освіти виявляється через наростання комплексного, системного, міждисциплінарного і інтегрального характеру вимог до рівня підготовки випускників вищої школи для виконання ними як професійних так і соціальних ролей в суспільстві.

Оцінювання якості освіти є необхідністю, зумовленою потребою зацікавлених сторін освітнього ринку (студентів, академічного та професорсько-викладацького складу, роботодавців, держави та суспільства) у конкурентоздатній якості вищої освіти.

Погоджуючись із думкою більшості дослідників, що встановлення якості і її гарантування не можуть базуватися лише на вимірюванні якості, порівняльних оцінках або управлінні якістю з боку управлінських структур чи зовнішніх споживачів освітнього продукту. Якість мусить бути гарантованою перманентною увагою до неї з боку ЗВО, а його цілі мають встановлювати перелік рекомендацій щодо гарантій якості.

Незалежна експертиза та громадсько-професійна акредитація все впевненіше починають домінувати як основа, на якій базуються всі процедури оцінювання якості вищої освіти. Об'єктами оцінювання мають стати якість системи, якість процесу і якість результатів навчання, гарантії якості, рівні затребуваності навчання, система менеджменту якості вищої освіти, ефективність внутрішнього менеджменту якості у ЗВО, ступінь задоволеності безпосередніх споживачів освітніх послуг тощо.

Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема

якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Саме ці чинники актуалізують проблему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Моніторинг є складовою управління якістю освіти. Таким чином, на сьогодні моніторинг якості освіти виступає інструментом методичного та управлінського забезпечення державного стандарту освіти. Моніторинг будується на чітких підставах для вимірювання та порівняння [1].

У сучасній українській педагогічний науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання, відсутні компактні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку. Постійно діючий моніторинг ще не став постійною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість стверджувати, що в науковому і практичному вимірах розроблення правових засад, механізмів, інструментарію оцінювання якості вищої освіти є складною проблемою. Свідченням цього є дослідження вітчизняних науковців Н. Діденко, Ю. Зіньковського, С. Калашнікової, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мещанінова, В. Огаренка, Ю. Рашкевича, М. Степка, Ж. Таланової та інших. У ряді їх публікацій висвітлено компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, ціннісний та інші підходи до управління якістю вищої освіти.

Здійснений нами аналіз наукових досліджень з проблеми оцінювання якості вищої освіти свідчить про відсутність системного підходу у її розв'язанні. Сьогодні в державному управлінні вищою освітою України, в самій системі вищої школи обмаль форм контролю отримання знань і підготовки спеціалістів, орієнтованих на оцінку якості вищої освіти. Прикрим і парадоксальним є те, що нині все управління за своїми типологічними характеристиками є управлінням якості, а у вищій школі все ще панує перевірка засвоєння знань і оволодіння навичками. Бракує системних наукових досліджень і розробок в галузі державного управління з цієї актуальної проблеми.

У мінливих умовах функціонування різних систем засобом подолання нестачі інформації при прийнятті управлінських рішень стає моніторинг, який полягає в постійному відстеженні об'єкта управлінської діяльності, аналізі його стану й зіставленні із заданими еталонами або цілями, прогнозуванні можливих змін станів об'єкта з метою надання управлінських впливів, спрямованих на поліпшення якості об'єкта. Застосування моніторингу в різних сферах діяльності аналізується в роботах Є. Антосенкова, А. Ахмадеєва, А. Бичкова, І. Вавілова, І. Галяминої, С. Горбаткова, Л. Грибанової, В. Гудкової, М. Гузаїрова, Т. Козлової, В. Левашова, Н. Морозової, Г. Савельєвої.

Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу розглядаються в працях І. Бестужева-Лади, І. Герасимова, Т. Заславської, Ю. Левади, О. Майорова,

Н. Пішулина, А. Савельєва, Н. Селезньової, Л. Семушиної, А. Субетто, Р. Шишова. Моніторинг усе ширше використовується в освітніх системах. У теорії й практиці освіти існують різні підходи до моніторингу. Одні вчені й практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибаєва) розглядають моніторинг як засіб удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина) - підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і при здійсненні педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Міхайлова, Н. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М. Гузаїров, І. Єлісєєв, А. Сапронов розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортова, Н. Нікітін, Г. Скок - на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня.

Метою даної статті є визначення сутності моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати моніторинг якості освіти, доцільно з'ясувати, що розуміється під поняттям «якість». Якість – філософська категорія, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його суттєву визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість із позицій економіки й управління – це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача. Само собою якість не може бути кінцевим результатом. Вона є лише засобом, за допомогою якого визначається відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту. Тому ми розглядаємо якість як відповідність встановленим стандартам, а управління якістю – як приведення системи до встановленого стандарту [2,6].

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття «якість знань» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і з рівнями засвоєння. Нижче наведено характеристики якості знань:

- повнота – кількість програмних знань про об'єкт вивчення;
- глибина – сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями;
- систематичність – осмислення складу певної сукупності знань в їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках;
- системність – осмислення учнем місця знання у структурі наукової теорії;
- оперативність – уміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях;

- гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах;
- конкретність – уміння розкласти знання на елементи;
- узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі [4].

Поняття «моніторинг» представляє інтерес з точки зору його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, тому що вивчається і використовується в різних сферах науково-практичної діяльності. Складність формулювання визначення означеного поняття пов'язана також з його належністю як до сфери науки, так і до сфери практики. Моніторинг можна визначити як «постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям – спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з діяльністю людини». Отже, моніторинг являє собою достатньо складне й неоднозначне явище. Він застосовується у різних сферах і з різноманітними цілями, але при цьому має загальні характеристики, властивості, риси, хоч існує і розвивається досить ізольовано в межах тієї чи іншої науки або галузі управління. Можна зазначити, що ступінь вивченості й інтенсивність використання його в різних сферах діяльності не рівнозначні [7].

Так, наприклад, можна говорити про певний рівень вирішеності проблем моніторингу, як на прикладному, так і на теоретичному рівнях в галузі екології. Тут поняття моніторингу визначено і приймається більшістю науковців. Достатньо глибоко опрацьований його методологічний апарат, створені засоби вимірювання, адекватні поставленим завданням, існує відпрацьована система моніторингу, яка містить у собі збір, збереження, обробку і розповсюдження одержаної інформації, його статус закріплений на законодавчому рівні. Н.Реймерс зазначає, що сенс моніторингу полягає у виконання двох взаємоповязаних функцій спостереження (стеження) і попередження. Такий моніторинг спрямований на фіксацію негативних наслідків господарських дій та їх вторинних ефектів й, отже, має низький прогностичний потенціал[5]. І. Бестужев-Лада під моніторингом розуміє систематичне спостереження, оцінку і прогноз стану навколишнього середовища, обумовлені господарською діяльністю людини.

Отже, моніторинг може розглядатися як: 1) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної й якісної інформації.

Під моніторингом якості освіти у вищому навчальному закладі у науково-педагогічній літературі розуміється інформаційна система, яка постійно

оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень по коригуванню небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів [8].

Можна виділити наступні важливі умови ефективності моніторингу:

- визначення об'єктів;
- відповідність чітким критеріям оцінювання;
- розробка інструментарію оцінювання;
- залучення кваліфікованих експертів;
- визначення форм фіксування інформації;
- періодичність проведення діагностування;
- відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження;
- вплив соціально-територіального середовища;
- прийняття управлінських рішень на основі результатів оцінювання.

Одне з найбільш всебічних досліджень освітнього моніторингу виконано О. Майоровим. В його наукових доробках розглянуті історія становлення моніторингу, побудована розгорнута класифікація видів моніторингу за різними ознаками, сформульовані вимоги до інформації зворотного зв'язку, надається огляд різних таксономій, що є підґрунтям для побудови систем моніторингу, визначені його функції, дано загальне визначення поняття «моніторинг в освіті» [8].

Головними об'єктами моніторингу є:

- якість змісту освіти, виконання навчальних планів (перебіг процесу);
- якість діяльності викладачів (перебіг процесу);
- якість управління (перебіг процесу);
- якість матеріально-технічного забезпечення (ресурси процесу);
- якість засвоєння навчальних дисциплін (результати процесу);
- сформованість особистих якостей у випускників (результати процесу);
- діяльність випускників (результати процесу) [4].

Основними завданнями моніторингу якості освіти у ЗВО є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у ЗВО; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у ЗВО; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень [2].

В організації моніторингу важливою є періодичність проведення вимірів і циклічність, оскільки не всі показники мають однакову динаміку. У деяких показників недостатня динаміка розвитку, тому немає необхідності проводити часті заміри, інші – навпаки [7].

У процесі моніторингу якості вищої освіти можна виділити такі рівні: кафедральний, факультетський (інститутський), університетський, регіональний, державний, континентальний, світовий. Практична реалізація завдань моніторингу вищим навчальним закладом здійснюється на перших трьох рівнях – кафедральному, факультетському, університетському. На кафедральному рівні доцільно використовувати педагогічний і професіографічний моніторинг, на факультетському – професіографічний і освітній моніторинг, на університетському рівні – освітній моніторинг.

До показників моніторингу результатів освітнього процесу університетського рівня можна віднести: рейтинг вищого навчального закладу серед інших; відсоток випускників, працевлаштованих за спеціальностями; відсоток випускників, які працюють за спеціальністю через 1, 3, 5 років після закінчення вищого закладу; оцінка готовності випускників до професійної діяльності керівником (високий, середній, низький рівень); самооцінка готовності випускників до професійної діяльності (високий, середній, низький рівень); рівень заробітної плати випускників.

До показників факультетського рівня можна віднести: відповідність особистих якостей випускників вимогам професії; відповідність професійних знань, умінь і навичок вимогам професії; здатність випускників до інноваційної діяльності; рейтинг випускників серед працівників організації; особисті досягнення випускників (нагороди, наукові роботи, винаходи, публікації та ін.).

До показників кафедрального рівня можна віднести: професійна спрямованість випускників; професійна компетентність випускників; позитивні риси в роботі випускників; недоліки в роботі випускників; ставлення підлеглих або учнів до випускників; ставлення керівників до випускників.

Висновок. На сучасному етапі розвитку освітніх послуг моніторинг якості освіти посідає вагоме місце в управлінні закладами вищої освіти. Орієнтація вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів призводить до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з функцій. Інформаційною основою управління якістю освіти є моніторинг якості освіти, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів, умов досягнення освітніх результатів і ціни досягнення якісно нових освітніх результатів. Моніторинг є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність педагогічної системи, визначити її стан і спрогнозувати розвиток.

Список використаних джерел:

1. Азізова К. М. Моніторинг у вищому навчальному закладі як інформаційно-аналітична система / К. М. Азізова // Теорія і методика професійної освіти. – 2015. – № 7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// tmpe.profua.info/ images/docs/7/15azizova.pdf.
2. Байназарова О. О. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посібн. / О.О. Байназарова, В.В. Ракчєєва.–Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с.
3. Зарівна О. Т. Управління якістю освіти: досвід та інновації / О. Т. Зарівна // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. - 2012. - Вип. 25. - С. 179-181. - Режим доступу: http:// nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_63.
4. Знова Н. Л. Моніторинг професійної педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність. 2011. № 11. С. 2–4.
5. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006.
6. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І.Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5 – 12.
7. Нагороднюк В. В. Моніторинг як дієвий інструмент у якості освіти. Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті). 2013. № 3–4. С. 26–28.
8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Спб. : Образование Культура, 2008. – 344 с.
9. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. – 462 с.

Transliteration of References:

1. Azizova K. M. Monitorynh u vyshchomu navchalnomu zakladi yak informatsiino-analitychna systema / K. M. Azizova // Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. – 2015. – № 7. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://tmpe.profua.info/ images/docs/7/15azizova.pdf.
2. Bainazarova O. O. Monitorynh ta otsiniuvannia yakosti osvity : metod. posibn. / O.O. Bainazarova, V.V. Rakchieieva.–Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina, 2009. – 58 s.
3. Zarivna O. T. Upravlinnia yakistiu osvity: dosvid ta innovatsii / O. T. Zarivna // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Ser. : Filolohichna. - 2012. - Vyp. 25. - S. 179-181. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_63.
4. Znova N. L. Monitorynh profesiinoi pedahohichnoi maisternosti. Pedahohichna

maisternist. 2011. № 11. S. 2–4.
5. Lukina T. Monitorynh yakosti osvity. Teoriia i praktyka. Kyiv: Vydavnychyi dim «Shkilnyi svit», 2006.
6. Liashenko O. I. Yakist osvity yak osnova funktsionuvannia y rozvytku suchasnykh system osvity / O. I.Liashenko // Pedahohika i psykholohiia. – 2005. – № 1. – S. 5 – 12.
7. Nahorodniuk V. V. Monitorynh yak diievyi instrument u yakosti osvity. Visnyk TIMO (testuvannia i monitorynh v osviti). 2013. № 3–4. S. 26–28.
8. Maiorov A. N. Monytorynh v obrazovanyy / A. N. Maiorov. – Spb. : Obrazovanye Kultura, 2008. – 344 s.
9. Upravlinnia yakistiu osvity: dosvid ta innovatsii: kolektyvna monohrafiia / zah. red. L. L. Sushentsevoi, N. V. Zhytnyk. Dnipropetrovsk: IMA-pres, 2014. – 462 s.

VIZIR V.A., Doctor of Medical Sciences, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, Professor of Department of Internal Diseases №2, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

MAKURINA G.I., Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Dermatology and Cosmetology with the Course of Dermatovenereology and Aesthetic Medicine of the FPO, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

SIUSYUKA V.G., Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Obstetrics and Gynecology, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

SIKORSKA M.V., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Nervous Diseases, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

KOVALIOVA T.D., Candidate of Medical Sciences, Assistant of the Department of Dermatology and Cosmetology with the Course of Dermatovenereology and Aesthetic Medicine of the FPO, Zaporizhzhya State Medical University, Zaporozhye, Ukraine

makurinagalina1@gmail.com

MONITORING AS A COMPONENT OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

КІРДАН О.П.,
кандидат економічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та
соціально-поведінкових наук,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено положення нормативних документів щодо стандартизації вищої економічної освіти в Україні. Основною метою проведеного дослідження є характеристика організаційно-методичних засад сучасної професійної підготовки майбутніх економістів у контексті стандартизації вищої освіти. Систематизація літературних джерел та підходів до вирішення проблеми стандартизації вищої економічної освіти засвідчила, що у працях вітчизняних науковців вона не знайшла належного відображення. Актуальність вирішення даної наукової проблеми полягає в тому, що згідно із наказами Міністерства освіти і науки України у 2018–2019 н.р. введено в дію стандарти вищої освіти з економічних спеціальностей. Методичним інструментарієм проведеного дослідження стали загальнонаукові та конкретно наукові методи (аналіз методичної літератури та нормативних документів; порівняння, класифікація, узагальнення) та емпіричні методи (аналіз та узагальнення практики підготовки майбутніх економістів, педагогічне спостереження та ін.), періодом дослідження обрано 2015–2018 рр. Результати проведеного дослідження можуть бути корисними для викладачів закладів вищої освіти України.

Ключові слова: *вища економічна освіта, галузь знань, зміст освіти, компетентнісний підхід, професійна підготовка економістів, рівень вищої освіти, стандарт вищої освіти, спеціальність.*

В статье обобщены положения нормативных документов по стандартизации высшего экономического образования в Украине. Основной целью проведенного исследования является характеристика организационных основ современной

 © КІРДАН О.П., 2018

профессиональной подготовки будущих экономистов в контексте стандартизации высшего образования. Систематизация литературных источников и подходов к решению проблемы стандартизации высшего экономического образования показала, что в трудах отечественных ученых она не нашла должного отражения. Актуальность решения данной научной проблемы заключается в том, что согласно приказам Министерства образования и науки Украины в 2018-2019 у.г. введены стандарты высшего образования по экономическим специальностям. Методическим инструментарием проведенного исследования стали общенаучные и конкретно научные методы (анализ методической литературы и нормативных документов; сравнение, классификация, обобщение) и эмпирические методы (анализ и обобщение практики подготовки будущих экономистов, педагогическое наблюдение и др.), периодом исследования избраны 2015-2018 гг. Результаты проведенного исследования могут быть полезными для преподавателей высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: *высшее образование, отрасль знаний, содержание образования, компетентностный подход, профессиональная подготовка экономистов, уровень высшего образования, стандарт высшего образования, специальность.*

The article summarizes the provisions of normative documents on the standardization of higher economic education in Ukraine. The main objective of the study is to characterize the organizational foundations of modern professional training of future economists in the context of the higher education standardization. The systematization of literary sources and approaches to solving the problem of standardization of higher economic education has shown that it has not been adequately reflected in the works of Ukrainian scholars. The urgency of solving this scientific problem lies in the fact that according to the orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2018-2019, the standards of higher education in economic specialties have been put into effect. The methodical tools of the research were general scientific and specific scientific methods (analysis of methodological literature and normative documents, comparison, classification, generalization) and empirical methods (analysis and generalization of the training of future economists, pedagogical observation), the period of research was chosen for

2015-2018. Results of the conducted research can be useful for teachers of institutions of higher education of Ukraine.
Key words: *higher economic education, branch of knowledge, content of education, competence approach, professional training of economists, higher education level, higher education standard, specialty.*

Постановка проблеми. З імплементацією положень Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) розпочався новітній етап реформування системи вищої освіти, що передбачав упровадження засадничої ідеї академічної автономії, компетентнісний підхід до змісту освіти та ін. У 2015 р. розпочалося розроблення нової генерації стандартів вищої освіти у контексті нової освітньої парадигми. Важливість дослідження теоретичних аспектів стандартизації зумовлена певним «відставанням» теорії від практики розроблення нової генерації стандартів вищої освіти. І саме це спонукає нас до дослідження організаційних засад професійної підготовки майбутніх економістів у контексті стандартизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз напрацювань вітчизняних учених Ю. Рашкевича, С. Терепищого, І. Шарова та ін. надав підстави для висновку, що належним чином сформовано методологічну та методичну базу створення нового покоління стандартів вищої освіти. Систематизація основних підходів до вирішення проблеми стандартизації вищої економічної освіти засвідчила, що у працях вітчизняних науковців вона не знайшла належного відображення. У низці публікацій дослідниками лише побіжно окреслено окремі складники проблеми. Так І. Хомишин схарактеризовано сучасний стан стандартизації вищої освіти в Україні [10]; Н. Ничкало підготовлено збірник з теорії і методики державних стандартів вищої освіти [4]. До питання змісту освіти зверталися Т. Кичкирук (проаналізовано особливості сучасних змін в економічній освіті) [3]; О. Пунченко (окреслено архітектоніку матриці освіти сучасної цивілізації у її парадигмальному вимірі) [8]; О. Кузнецова (розглянуто основні теорії змісту освіти і визначено сучасні тенденції його формування, охарактеризовано пріоритети теорій змісту освіти з точки зору концепцій матеріальної, формальної та прагматичної освіти) [1].

Мета статті – схарактеризувати організаційні засади професійної підготовки майбутніх економістів у контексті стандартизації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У 2015–2018 рр. напрацьовано низку нормативних документів, що уможливлюють досягнення завдань, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., щодо розроблення на засадах компетентнісного підходу стандартів вищої освіти та їх узгодження з Національною рамкою кваліфікацій.

Під «організаційними засадами професійної підготовки майбутніх економістів у контексті стандартизації вищої освіти» розуміємо розроблення та затвердження, уведення в дію законодавчо-нормативних документів, що стандартизують освітню діяльність та вищу освіту з економічних спеціальностей.

Основним нормативним документом, у якому розмежовано ключові поняття «стандарт освітньої діяльності» (ст. 9) та «стандарт вищої освіти» (ст. 10), є Закон України «Про вищу освіту». Поняття «стандарт вищої освіти» трактовано як «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти» [5]. Отже, аналіз змісту закону дає змогу дійти висновку, що стандарт вищої освіти є основоположним складником бази нормативно-законодавчого забезпечення системи вищої освіти. Відтак він врегульовує та впорядковує організацію освітньої діяльності у системі професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти України.

Згідно Постанови КМУ від 29.04.2015 р. № 266 затверджено перелік 29 галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, вказано перелік економічних спеціальностей, а саме: галузь знань 05«Соціальні та поведінкові науки» спеціальність 051 Економіка та галузь 07 Управління та адміністрування спеціальності: 071 Облік і оподаткування; 072 Фінанси, банківська справа та страхування; 073 Менеджмент; 075 Маркетинг; 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність [6], напрацьовано механізм узгодження галузей знань та спеціальностей [7].

Згідно п. 6 ст. 10 Закону України «Про вищу освіту» стандарти вищої освіти «за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти…» [5]. Саме тому Міністерством освіти і науки України упродовж 2015–2016 рр. зроблено значні кроки щодо підготовки нових стандартів вищої освіти. Методологічні засади та алгоритм розроблення нової генерації стандартів висвітлені у «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти» (затверджені наказом МОН України № 600 від 01.06. 2016 р.), чинних нормативних документах, що регулюють діяльність сектору вищої освіти Науково-методичної ради (НМР) МОН України. Саме на комісії НМР покладено завдання розроблення методології та змісту освіти, формування стандартів вищої освіти.

Відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України у 2018 р. введено в дію стандарти вищої освіти з шести економічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: 051 Економіка, 071 Облік та оподаткування, 073 Менеджмент, 075 Маркетинг, 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність.

Так Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 051 «Економіка» [9] визначає: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти та ін. Акцентуємо на тому, що на відміну від попереднього покоління стандартів, які визначали до 70 % змісту нормативних навчальних дисциплін, зміст нових стандартів підготовки бакалаврів з економіки сформульований у термінах результатів навчання та сфокусовано на навчальних досягненнях та професійному й особистісному становленні майбутнього економіста, які є основою його професійної кваліфікації. Отже, стандарт містить результати навчання – як індикатори компетентностей, яких набуває майбутній бакалавр з економіки у системі професійної підготовки, що сприяють успішній особистісній та професійній самореалізації випускника.

Аналіз Стандарту першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 051 «Економіка» надав змогу об'єднати нормативний зміст підготовки бакалавра, сформульований у термінах результатів навчання, у такі групи: професійні здатності (знати та використовувати економічну термінологію, пояснювати базові концепції мікро- та макроекономіки; розуміти принципи економічної науки, особливості функціонування економічних систем; застосовувати аналітичний та методичний інструментарій для обґрунтування пропозицій та прийняття управлінських рішень різними економічними агентами та ін.), загальну грамотність (вміти використовувати дані, надавати аргументацію, критично оцінювати логіку та формувати висновки з наукових та аналітичних текстів з економіки; оволодіти навичками усної та письмової професійної комунікації державною та іноземною мовами та ін.) та розвиток особистості (визначати та планувати можливості особистого професійного розвитку; демонструвати базові навички креативного та критичного мислення у дослідженнях та професійному спілкуванні, відтворювати моральні, культурні, наукові цінності, примножувати досягнення суспільства в соціально-економічній сфері, пропагувати ведення здорового способу життя, демонструвати гнучкість та адаптивність у нових ситуаціях, у роботі із новими об'єктами, та у невизначених умовах; показувати навички самостійної роботи, демонструвати критичне, креативне, самокритичне мислення; демонструвати здатність діяти соціально

відповідально та свідомо на основі етичних принципів, цінувати та поважати культурне різноманіття, індивідуальні відмінності людей та ін.) [9].

Для досягнення поставленого у статті завдання, нами проаналізовано акти узгодження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти у 18 різнопрофільних (економічних, технічних, педагогічних, аграрних) закладах вищої освіти, що провадять освітню діяльність з підготовки фахівців економічних спеціальностей; проаналізовано зміст освітніх (освітньо-професійних / освітньо-наукових) програм економічних спеціальностей та навчальні плани підготовки здобувачів вищої економічної освіти на 2017–2018 та 2018–2019 н.р.

На основі проведеного емпіричного дослідження ми з'ясували, що розроблені закладами вищої освіти у 2017–2018 рр. освітньо-професійні програми підготовки фахівців з економічних спеціальностей першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, як правило, укладені на основі оприлюднених проектів стандартів з відповідних спеціальностей. Наприклад, в Національному університеті біоресурсів та природокористування України у 2018 р. затверджено освітньо-професійну програму підготовки фахівців «Економіка підприємства» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка підприємства», яку розроблено відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., Постанов Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 30.12.2015 р. № 1187, «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» від 30.12.2015 р., методичних рекомендацій «Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації» (2014 р.), проекту стандарту вищої освіти [2].

Виявлено, що особливістю підготовки фахівців з економічних спеціальностей в умовах стандартизації вищої освіти та посилення євроінтеграційних процесів є організація освітнього процесу на іноземній мові, залучення здобувачів освітніх послуг до навчання за програмами подвійного диплому у партнерських європейських університетах та ін. Так, ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» пропонував вступникам 2018 р. сім магістерських та три бакалаврські англомовні програми. Наприклад, Тернопільський національний економічний університет пропонує майбутнім економістам навчання за програмами двох дипломів із Люблінським католицьким університетом, м. Люблін; Університетом прикладних наук і мистецтв м. Дортмунда; Вищою школою інформатики та економіки товариства «Знання», м. Ольшин; німецькомовну інтегровану навчальну програму з підготовки бакалаврів та магістрів на Українсько-німецькій факультет-програмі спільно з Дрезденським технічним університетом (Німеччина); англомовну програму з міжнародної економіки та туризму; українсько-грецьку програму

підготовки магістрів з «бізнес-адміністрування»; українсько-польську програму фінансів і страхування; бізнес-школу ТНЕУ спільно з Естонською школою бізнесу.

Вважаємо, що стандартизація вищої економічної освіти сприятиме не лише входженню України до єдиного європейського освітнього простору, а й уможливить вітчизняній системі вищої освіти сформувати, зміцнити та зберегти інтелектуальний, культурний, економічний, соціальний, науковий та технічний потенціал; посилити міжнародну конкурентоспроможність вітчизняної економічної вищої освіти, підвищити її престижність. Окрім того стандартизація вищої освіти урегульовує та гармонізує реальні запити суспільства та роботодавців й систему вищої економічної освіти, впорядковує можливості врахування закладами вищої освіти регіональних та галузевих особливостей та ін. Отже, задекларовані на державному рівні завдання вищої економічної освіти, стають освітньою реальністю завдяки стандартам. Сподіваємось, що успішність упровадження нової генерації стандартів, а відтак і нового змісту вищої економічної освіти, підкріплюватиметься методичною та науковою рефлексією науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України.

Висновки і перспективи досліджень. На основі аналізу та узагальнення положень законодавчо-нормативних документів доведено, що стандарт вищої освіти є основоположним складником бази нормативно-законодавчого забезпечення системи вищої освіти та покликаний на державному рівні забезпечити гарантування якості вищої освіти, єдність підходів до формування й оцінювання нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти. Введення в дію з 2018–2019 н.р. стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей дозволить гармонізувати українську та європейську системи професійної підготовки майбутніх економістів. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо порівняльний аналіз стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей України та зарубіжних країн.

Список використаних джерел:

1. Kuznetsova O. Y. Education content issues: theoretical and practical aspects / O. Y. Kuznetsova // Проблеми законності. – Харків, 2017. – Вип. 138. – P. 230–236.
2. Каталог освітніх програм підготовки бакалаврів на 2018–2019 н.р. Том 3. – К.: НУБІП. 2018. – 386 с. [Електронний ресурс]. – режим доступу: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/_tom_3_osvitni_programi_bakalavri.pdf
3. Кичкирук Т. В. Особенности современных изменений в образовании экономического направления / Т. В. Кичкирук // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.

– Київ, 2016. – Вип. 246 : Гуманітарні студії. – С. 146–154.
4. Державні стандарти вищої освіти: теорія і методика / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. –334 с.
5. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
6. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF
7. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266: наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15
8. Пунченко О. Архітектоніка матриці освіти сучасної цивілізації у її парадигмальному вимірі / О. Пунченко // Вища освіта України. – Київ, 2018. – № 2 (69). – С. 28–33
9. Стандарт вищої освіти 051 «Економіка» освітнього ступеня «бакалавр» [Електронний ресурс] : Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf
10. Хомишин І. Сучасний стан стандартизації вищої освіти в Україні / І. Хомишин // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – Львів, 2017. – № 876 : Юридичні науки. – С. 205–210.

Transliteration of References:

1. Kuznetsova O. Y. Education content issues: theoretical and practical aspects / O. Y. Kuznetsova // // Problemy zakonnosti. – Xarkiv, 2017. – Vyp. 138. – P. 230–236.
2. Katalog osvitnih program pidgotovki bakalavriv na 2018–2019 n.r. Tom 3. K.: NUBIP. 2018. – 386 s. [Elektronnij resurs]. – rezhim dostupu: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/_tom_3_osvitni_programi_bakalavri.pdf
3. Kychkyruk T. V. Osobennosty sovremennыx yzmenenyj v obrazovanyy эkonomycheskoho napravlenyya / T. V. Kychkyruk // Naukovyj visnyk Nacional»noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. – Kyyiv, 2016. – Vyp. 246 : Humanitarni studiyi. – C. 146–154.
4. Derzhavni standarty vyshhoyi osvity: teoriya i metodyka / za red. N. H. Nychkalo. – Xmel»nyc»kyj: TUP, 2002. –334 s.
5. Pro vyshhu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 №1556-VII [Elektronnyj resurs]. – rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
6. Pro zatverdzhennya pereliku haluzej znan» i special»nostej, za yakymy

zdijsnyuyet»sya pidhotovka zdobuvachiv vyshhoyi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29.04 2015 r. № 266 [Elektronnyj resurs]. – rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF
7. Pro osoblyvosti zaprovadzhennya pereliku haluzej znan» i special»nostej, za yakymy zdijsnyuyet»sya pidhotovka zdobuvachiv vyshhoyi osvity, zatverdzhenoho postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29.04.2015 r. № 266: nakaz MON Ukrayiny vid 06.11.2015 № 1151 [Elektronnyj resurs]. – rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15
8. Punchenko O. Arxitektonika matryci osvity suchasnoyi cyvilizaciyi u yiyi paradyhmal»nomu vymiri / O. Punchenko // Vyshha osvita Ukrayiny. – Kyyiv, 2018. – № 2 (69). – S. 28–33
9. Standart vyshhoyi osvity 051 «Ekonomika» osvitn»oho stupenya «bakalavr» [Elektronnyj resurs] : Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf
10. Xomyshyn I. Suchasnyj stan standartyzaciyi vyshhoyi osvity v Ukrayini / I. Xomyshyn // Visnyk Nacional»noho universytetu «L»vivs»ka politexnika». – L»viv, 2017. – № 876 : Yurydychni nauky. – S. 205–210.

KIRDAN A.P., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Social-Behavioral Sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Cherkasy region, Ukraine

kirdan_alex@ukr.net

THE PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE ECONOMICS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION STANDARDIZATION

КОВАЛЬЧУК Ю.О.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра інформаційних
технологій та аналізу даних,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна
ЛІСОВА Т.В.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра інформаційних
технологій та аналізу даних,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ТЕСТ ЗНО 2017 РОКУ З МАТЕМАТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДБОРУ

У статті досліджено проблеми визначення прохідного балу в системі ЗНО на прикладі тесту з математики 2017 року. Здійснена спроба описати прохідний бал у термінах знань і умінь екзаменованого на основі методу відображення тестових завдань на ту ж шкалу, за якою оцінюються екзаменовані, за допомогою методу безпосереднього item mapping. Показані вади тесту як інструменту критеріально-орієнтованого вимірювання, пов'язані з недостатністю завдань низької складності, слабкою диференціюючою здатністю в області низьких балів, значною різницею у складності в цій області для чоловіків і жінок. Досліджено зв'язок між первинними балами у «непрохідній» частині шкали з такими важливими контекстуальними характеристиками, як стать екзаменованих і тип населеного пункту, в якому вони навчалися.
Ключові слова: *стандартизоване тестування, шкалування, порогові бали, змістова інтерпретація тестових балів.*

В статье исследованы проблемы определения проходного балла в системе ВНО на примере теста по математике 2017 года. Осуществлена попытка описать проходной балл в терминах знаний и умений экзаменованного на основе метода отображения тестовых заданий на ту же шкалу, по которой

© КОВАЛЬЧУК Ю.О., ЛІСОВА Т.В., 2018

оцениваются экзаменируемые, с помощью метода непосредственного item mapping. Показаны недостатки теста как инструмента критериально-ориентированного измерения, связанные с недостаточностью задач низкой сложности, слабой дифференцирующей способностью в области низких баллов, в значительной разницей в сложности в этой области шкалы для мужчин и женщин. Исследована связь между первичными баллами в «непроходной» части шкалы с такими важными контекстуальными характеристиками, как пол экзаменуемых и тип населенного пункта, в котором они учились.

Ключевые слова: *стандартизированное тестирование, шкалирование, пороговые баллы, содержательная интерпретация тестовых баллов.*

The article examines the problems of determining the passing score in the Ukrainian External Independent Assessment system using the example of the 2017 math test. We describe the passing score in terms of knowledge and skills of the examinee based on the method of displaying test items on the same scale on which they were evaluated using the method of direct item mapping. The drawbacks of the test as a tool of criterion-oriented measurement are shown, associated with the lack of tasks of low complexity, weak differentiating ability in the area of low test scores, a significant difference in the test items difficulty in this area of the scale for men and women. The relationships between the primary test scores in the "don't pass" part of the scale with such important contextual characteristics as the gender of the examinees and the type of settlement of their schools was studied.

Key words: *standardized testing, scaling, threshold scores, meaningful interpretation of test scores.*

Постановка проблеми та її актуальність. Система зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) випускників школи, яка функціонує в Україні впродовж більше ніж десяти останніх років, зарекомендувала себе як доволі надійний інструмент оцінювання навчальних досягнень з метою відбору вступників до навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), а також (в останні роки) – як державна підсумкова атестація з окремих предметів за курс загальноосвітньої середньої школи. Проте у цій системі досі існує ряд проблем, на які постійно вказують фахівці з освітніх оцінювань та змісту освіти. Зокрема, експерти справедливо нарікають на той факт, що тести ЗНО є всього лише засобом визначення рейтингу екзаменованих з відповідних предметів, при

тому, що таке оцінювання не можна вважати ні нормо-, ні критеріально-орієнтованим. До 2015 року при шкалуванні результатів тестування застосовувався метод еквіпроцентильної нормалізації, який наближав оцінювання до нормо-орієнтованого, переводячи первинні бали у близький до нормального розподіл балів шкали 100-200 із середнім значенням 150 та стандартним відхиленням 20. Не дивлячись на те, що шкала завжди була недостатньо детальною (із кількістю поділок істотно меншою за 100) і це не дозволяло зробити розподіл балів дійсно нормальним, з певною точністю за балами екзаменованого можна було визначити його процентильний ранг серед учасників тестування, що дозволяло ЗВО орієнтуватися у тому, якою є відносна успішність зарахованих на навчання абітурієнтів. Втім, інформації про те, що дійсно знають і уміють робити з відповідних предметів прийняті особи, ні самі тести, ні звіти про них Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО) не надавали. У ті роки, коли до первинних результатів учасників тестування застосовувалася еквіпроцентильна нормалізація, пороговий прохідний бал був постійним і наперед визначеним (124 бали), що, враховуючи квазінормальність розподілу балів, дозволяло контролювати частку відсіяних, яка завжди складала близько 10%.

У 2015 році вперше для встановлення прохідного порогу був застосований експертний метод Ангоффа-Беука, а результати тих, хто подолав поріг, не підлягали нормалізації і переводилися у шкалу 100-200 лінійно. Це, з одного боку, дозволяло відсівати тих екзаменованих, які, на думку експертів, не здатні навчатися в ЗВО, з іншого боку – позбавляло зацікавлених осіб хоч якось інтерпретувати бали шкали у термінах компетнтностей чи знань і умінь з відповідної дисципліни. Якщо, наприклад, раніше про власника 150 балів за певний тест можна було сказати, що він досяг середнього щодо сукупності всіх екзаменованих рівня з відповідного предмету, то тепер і така інформація вже є недоступною.

Між тим, висновування як нормо-орієнтованої, так і змістової інтерпретації балів шкали є необхідною для інструмента, який претендує на статус вимірювального, і донесення відповідної інформації до основних стейкхолдерів є у світі загальноприйнятою практикою.

Особливо важливою є змістова інтерпретація порогових тестових балів, тобто тих мінімальних балів, отримання яких означає потрапляння екзаменованого у певну групу. В тестах ЗНО на тепер є один такий поріг – мінімальний прохідний бал. Наразі в офіційних звітах повідомляється лише сам прохідний бал для кожного тесту, без пояснень, якими мінімальними знаннями й уміннями повинен володіти екзаменований, щоб його отримати.

Метою даної роботи є дослідження проблеми прохідного балу в системі ЗНО на прикладі тесту з математики 2017 року. У роботі здійснена спроба

описати прохідний бал у термінах знань і умінь екзаменованого на основі методу відображення тестових завдань на ту ж шкалу, за якою оцінюються екзаменовані. В англомовній літературі цей метод отримав назву *item mapping*, а узагальнена інтерпретація знань і умінь екзаменованих за його результатами – *scale anchoring*. Показані також вади тесту як інструменту критеріально-орієнтованого вимірювання. Досліджено зв'язок між первинними балами у «непрохідній» частині шкали з такими важливими контекстуальними характеристиками, як стать екзаменованих і тип населеного пункту, в якому вони навчалися.

Аналіз наукових праць та досліджень. Важливість змістової інтерпретації балів тестової шкали зазначається у багатьох дослідженнях і декларативних документах. Зокрема, в останній на сьогодні версії американських «Стандартів освітнього та психологічного тестування» зазначається: «Коли оцінка результатів тесту оприлюднюється, відповідальні за програму тестування особи повинні надавати інтерпретації, прийнятні для аудиторії. Інтерпретації повинні описувати простою мовою те, що охоплює тест, що оцінки означають, точність та надійність оцінок, і як результати будуть використовуватися» [1, с.119].

Відображення тестових завдань на шкалу оцінок екзаменованих (item mapping) описане у звітах моніторингового оцінювання NAEP в США. Два базові методи, безпосередній і модельний, детально описані в [2]. Різні методи відрізняються між собою не лише тим, чи використовуються при відображенні завдань на шкалу їх моделі (такі як моделі Раша чи дво- або трипараметричні логістичні моделі [3]), а й у виборі додаткових критеріїв, зокрема, RP-рівня й диференціюючого порогу. RP-рівень (response probability level) – це таке значення ймовірності того, що екзаменований справиться з завданням, яке можна вважати таким, що особи з цільової популяції справляються з завданням. Природнім значенням RP-рівня можна вважати 0,5, але багато дослідників вказують на несприйняття на «побутовому» рівні такого низького значення. Зокрема, Kolstad та інші [4] вказують на те, що якщо хтось каже про особу як таку, що здатна справитися з завданням, то має істотний «запас впевненості» у цьому. Тому, наприклад, в NAEP використовувалися у різні роки різні значення. Зазвичай у різних застосуваннях це значення обирається з діапазону 0,5-0,8. Проблемою є також застосування обраного RP-рівня для завдань закритого типу, оскільки спостережена складність таких завдань не відповідає їх істинній складності через можливість вгадування екзаменованими правильної відповіді. Так, в NAEP для RP-рівня 0,5 (позначають RP50) при наявності у завданні множинного вибору чотирьох варіантів відповіді складність завдання, що відповідає цьому рівню, становить 0,62. Але слід мати на увазі, що достатньо підготовлені екзаменовані можуть володіти певними знаннями, які дозволять відкинути деякі з неправильних варіантів і цим

самим збільшити свої шанси на вгадування. Наприклад, Лорд [5] пропонує вважати відповідною істинній складності 0,5 спостережену складність 0,74.

Звіти УЦОЯО про результати тестування, зокрема проведеного у 2017 році [6], містять основні статистичні характеристики тестів і окремих тестових завдань, а також їх зв'язок з базовими характеристиками екзаменованих, такими як стать, тип школи і тип населеного пункту, у якому розташований заклад навчання екзаменованого. Проте звіти не містять змістової інтерпретації тестових балів, зокрема й прохідного балу. Мало уваги надається характеристиці осіб, які не подолали поріг.

Виклад основного матеріалу. Нами використовувалися дані про результати тестування ЗНО з математики 2017 року, надані на наше прохання УЦОЯО. Надані дані, крім інформації, викладеної центром у вільний доступ, містили оцінки учасників за кожне завдання. Тест містив 33 завдання, за виконання яких екзаменований міг отримати максимум 62 первинні бали. Експертною групою первинна оцінка 11 була визначена як прохідний бал. Цей бал відповідає початковим 100 балам шкали ЗНО. Всього оцінки отримали 106268 екзаменованих. Частка учасників, які не подолали поріг, становила 16,46%. розподіл кількості учасників за первинними балами від 0 до 10 балів, наведена в таблиці 1.

Таблиця 1. Кількості учасників тестування за першими 11 первинними балами

Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кількість	11	20	79	237	534	1043	1716	2485	3336	3752	4241

Як видно з таблиці, кількість учасників, які набрали по 0-2 бали, є надто малою для статистичного аналізу. Це, очевидно, ті учасники, які навіть не намагалися вгадувати відповіді на завдання закритого типу.

Для змістової інтерпретації окремих балів нами був обраний безпосередній метод item mapping. Спочатку були підраховані умовні складності завдань для власників окремих балів так, як це робить УЦОЯО для безумовної складності завдань (відношення всіх отриманих балів за завдання до максимально можливої кількості балів за це завдання).

Отримані умовні складності завдань закритого типу були скориговані на можливе вгадування згідно з припущеннями:

1. Усі учасники, які не знали правильної відповіді, намагалися її вгадати.
2. Вгадування відбувалося навмання, тобто його ймовірність складала 0,2 для завдань з п'ятьма варіантами відповіді.

За таких умов істинна складність завдань закритого типу визначалася через спостережену складність за формулою:

$$\text{Істинна складність} = \frac{\text{Спостережена складність} \times 5 - 1}{4}$$

У таблиці 2 наведені скориговані умовні складності екзаменованих, які отримали не більше 12 первинних балів, для тих шести завдань тесту, які виявилися в цілому найлегшими для всіх екзаменованих.

Таблиця 2. Скоригована складність найлегших завдань для учасників з балами від 0 до 12

	№4	№7	№5	№3	№25.1	№2
0	-0,14	-0,25	-0,25	-0,25	0,09	-0,25
1	-0,13	-0,06	-0,25	-0,25	0,00	-0,13
2	0,00	-0,04	-0,09	-0,20	0,00	-0,16
3	0,08	0,14	-0,01	-0,17	0,01	-0,11
4	0,10	0,18	0,07	-0,09	0,01	-0,03
5	0,15	0,26	0,17	-0,03	0,03	0,01
6	0,20	0,28	0,25	0,00	0,06	0,03
7	0,26	0,31	0,28	0,05	0,06	0,10
8	0,30	0,37	0,32	0,09	0,08	0,15
9	0,33	0,38	0,38	0,15	0,12	0,18
10	0,37	0,41	0,42	0,17	0,15	0,23
11	0,39	0,44	0,47	0,23	0,20	0,26
12	0,41	0,47	0,50	0,27	0,26	0,31

Складність інших завдань для цих екзаменованих в цілому не перевищує наведених у таблиці. Наявність у таблиці даних про власників «післяпорогових» 11 і 12 балів пояснюється тим, що лише для тих екзаменованих, які отримали 12 балів (103 за шкалою 100-200), вперше з'являється завдання, яке має складність 0,5 і отримує 12 балів на шкалі учасників, за умови, що рівень RP визначений як 0,5. Іншими словами, лише для власників 12 балів є одне завдання, яке дозволяє сформулювати ті знання й уміння, якими з ймовірністю 0,5 володіють такі екзаменовані. Зауважимо, що це зовсім не означає, що ті учасники тестування, які отримали менше 12 балів, нічого не знають і не вміють. Але у тесті немає завдань, які б дозволили ці знання й уміння виявити.

У таблиці 2 є багато чисел з від'ємними значеннями. Як зазначалося вище, власники 0-2 балів швидше за все пропускали завдання, не намагаючись навіть вгадувати відповіді на завдання закритого типу. Наявність від'ємних складностей для інших учасників може також означати, що при намаганні вгадувати вони діяли не зовсім навмання, і тому, якщо деякі неправильні варіанти відповідей виглядали більш правдоподібними, ніж правильні (наприклад містили типові помилки), вони їх обирали частіше. Опосередковано про це свідчить той факт, що першим завданням, у якому екзаменовані досягли рівня складності 0,5, виявилося завдання №5, у якому пропонувалося визначити, чи належить точка сфері з центром у початку координат, якщо точка з координатами (0, 0, -5) їй належить. Серед варіантів відповіді лише три були з числом 5 у тій чи іншій позиції, що могло збільшити шанси на вгадування. Подібне можна сказати й про другу за легкістю для цих учасників задачу – №7, у якій пропонувалося спростити вираз у вигляді різниці двох дробів, з необхідністю розкладати на множники квадратний тричлен за формулою квадрата суми. У цьому завданні правильна відповідь збігається з знаменниками у дробах, і завдання «спростити» могло для дуже слабких екзаменованих означати «закреслити зайве».

Загалом можна стверджувати, що для дуже слабких (відносно тесту) екзаменованих «правило Лорда» не діє, а, навпаки, їм щастить менше, ніж щастило би при «сліпому» вгадуванні. Це важлива інформація для розробників тестів, оскільки у багатьох завдань закритого типу порушено принцип рівної правдоподібності варіантів відповіді, причому частіше у бік більшої «правдоподібності» неправильних відповідей. Очевидно, для завдання лише ранжувати учасників це не так важливо, а от інтерпретувати результати це заважає.

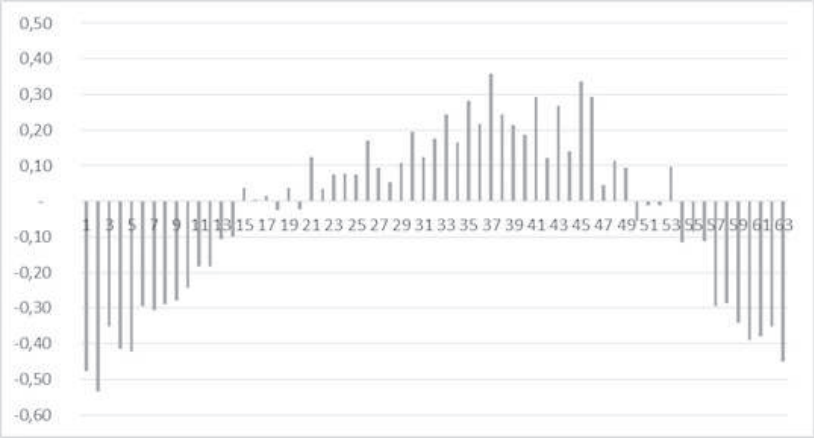
Загалом за результатами спроби застосування прямого методу item mapping у місці порогового балу і поблизу нього можна стверджувати, що тест ЗНО з математики 2017 року не дозволяє нічого сказати про знання й уміння тих учасників, хто отримав прохідні 11 балів.

Слід пам'ятати, що учасники ЗНО з математики не складають репрезентативну вибірку випускників школи, причому є підстави вважати, що загалом прийшли складати тест випускники з не гіршими знаннями математики, ніж ті, хто не складав цього тесту. На користь цього свідчить регресійний аналіз зв'язку між результатами тестування з математики та української мови і літератури. Коефіцієнт кореляції між цими змінними для тих, хто складав обидва тести, дорівнює 0,782. Це дає змогу за даними тесту з мови і літератури спрогнозувати для тих, хто не складав математику, якими могли б бути їх бали з математики. Регресійний аналіз показав, що середній бал з математики для цих осіб складав би 21,42, що відповідає приблизно 130 балам шкали

100-200, тоді як середній первинний бал з математики для тих, хто її складав, дорівнює 24,29.

Чим характеризуються ті, хто не подолав прохідний поріг? Важливою характеристикою тесту є його справедливість щодо груп екзаменованих, зокрема статі. Яким є розподіл за статтю тих, хто не подолав поріг?

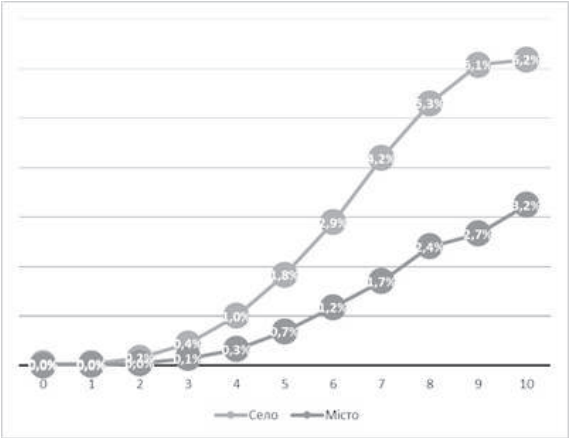
Відомо, що загалом жінки складають тест з математики не гірше від чоловіків, але співвідношення успішності статей у різних областях шкали є різним. Це підтверджується й результатами тесту ЗНО з математики 2017 року. Відносна частка чоловіків, які отримали дуже низькі і дуже високі бали, є вищою, ніж відносна частка жінок, у середній частині шкал – навпаки. На малюнку 1 зображено відношення відносної частки жінок до відносної частки чоловіків за балами шкали.



Мал. 1. Співвідношення часток жінок і чоловіків за балами.

На малюнку стовпці діаграми нижче горизонтальної осі балів вказують на бали, які жінки отримували відносно рідше, ніж чоловіки, вище осі – навпаки. Отже, інтерпретуючи дані про слабких екзаменованих, слід звертати увагу передусім на чоловіків. Так, серед чоловіків, які складали тест, не подолали поріг 18,4%, серед жінок – 13,6%.

Загальновідомим є факт істотного розриву в успішності навчання між тими, хто навчався у міських і сільських школах. На малюнку 2 зображено розподіл часток екзаменованих, які не подолали поріг, за типом населеного пункту, у якому знаходиться їх школа. Загалом серед міських екзаменованих не подолали поріг 12,4%, серед сільських 28,2. У таблиці 3 наведені частки тих, хто не подолав поріг, за статтю і типом населеного пункту.



Мал. 2. Розподіл часток екзаменованих, які не подолали поріг, за типом населеного пункту їх школи

Таблиця 3. частки тих, хто не подолав поріг, за статтю і типом населеного пункту

	Кількість	Частка
Село: жінки	2664	23%
Село: чоловіки	4942	32%
Місто: жінки	3370	10%
Місто: чоловіки	6478	14%
Жінки	6034	14%
Чоловіки	11420	18%
Всього	17454	16%

Отже, майже кожен третій учасник тестування чоловічої статі з села не зміг подолати прохідного порогу.

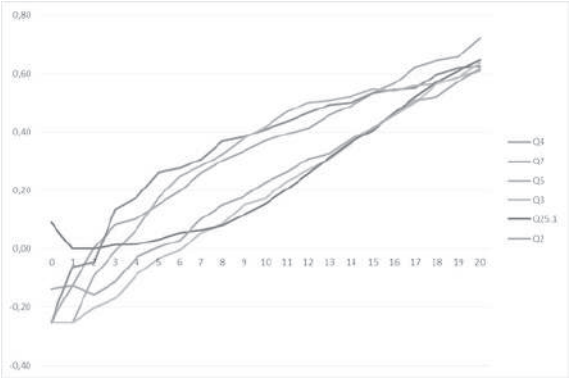
У розрізі регіонів картина істотно відрізняється. У таблиці наведені середні первинні бали екзаменованих за статтю і регіонами України.

Як бачимо, середній бал учасників чоловічої статі коливається за регіонами від майже 21 у Миколаївській та Херсонській областях до 31,5 у м. Києві.

Різною є й диференціююча здатність завдань тесту в області низьких

Таблиця 4. Середні первинні бали за регіонами України і статтю екзаменованих

Регіон	Разом	Жінки			Чоловіки		
		Разом	Місто	Село	Разом	Місто	Село
Вінницька	22,7	23,2	25,7	19,8	22,4	25,1	17,5
Волинська	25,3	27,1	30,4	22,3	24,1	27,7	18,6
Дніпропетровська	24,1	24,6	25,6	17,9	23,6	24,8	15,6
Донецька	22,8	23,5	24,6	17,3	22,4	23,5	15,5
Житомирська	21,8	22,8	25,5	17,8	21,1	24,2	15,1
Закарпатська	21,6	21,6	27,9	15,7	21,6	26,3	15,2
Запорізька	23,0	24,0	25,6	17,1	22,4	23,9	15,7
Івано-Франківська	25,5	26,3	30,3	21,6	24,9	28,5	20,5
Київська	24,2	25,1	27,0	20,7	23,5	25,4	19,3
Кіровоградська	21,9	22,9	25,6	17,6	21,2	23,7	15,4
Луганська	21,6	22,7	24,1	18,3	20,8	22,1	17,0
Львівська	27,8	29,1	31,1	23,9	26,9	29,3	19,9
м.Київ	32,1	33,0			31,5		
Миколаївська	21,5	22,5	25,0	16,2	20,8	22,9	14,8
Одеська	22,3	22,9	25,2	17,5	21,8	23,9	16,1
Полтавська	23,4	24,2	26,2	19,7	22,8	24,7	18,1
Рівненська	22,7	23,9	29,2	18,5	21,9	26,5	15,5
Сумська	24,5	25,4	27,0	19,5	23,8	25,5	18,0
Тернопільська	24,6	25,8	29,3	20,8	23,8	26,7	18,4
Харківська	24,5	25,2	26,5	18,7	24,0	25,4	16,5
Херсонська	21,5	22,6	25,1	16,7	20,7	23,3	15,3



Мал. 3. розподіл виправленої складності шести завдань за первинними балами в діапазоні 0-20 балів.

первинних балів шкали. На малюнку 3 зображено розподіл виправленої складності шести найлегших завдань за первинними балами в діапазоні 0-20 балів. Літерою Q і числом позначені відповідні номери завдань.

Висновки. Аналіз поведінки тесту ЗНО з математики 2017 року свідчить про низьку здатність його завдань диференціювати екзаменованих з низькими первинними балами так, щоб із змісту його завдань можна було зробити чіткі висновки щодо знань і умінь як тих екзаменованих, які набрали прохідний бал, так і тих, хто не зміг подолати поріг. Серед іншого, це означає, що за результатами тестування важко виводити бали критеріального оцінювання, зокрема й оцінок державної підсумкової атестації.

В цілому можна стверджувати, що встановлений експертною групою прохідний поріг 11 балів є недостатньо обґрунтованим. Розробникам тесту рекомендується включати до його складу принаймні 1-2 простіші задачі.

Серед часткових проблем, які слід брати до уваги при конструюванні тесту і встановленні порогового балу, можна виділити наступні:

- в області малих первинних балів ймовірність вгадування правильних відповідей на завдання закритого типу часто є нижчою «сліпого» вгадування;
- диференціююча здатність окремих завдань у цій області може бути незадовільною;
- відносна частка екзаменованих чоловічої статі у області низьких балів є істотно вищою, ніж частка жіночої статі, тому пороговий бал може виявитися упередженим щодо чоловіків;
- різниця між результатами тестування за регіонами і типами шкіл є недопустимо великою.

Список використаних джерел:

1. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: AERA.
2. Beaton, A. E., & Allen, N. L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. Journal of Educational Statistics, 17(2), 191-204.
3. Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of item response theory (Vol. 2). Sage.
4. Kolstad, A., Cohen, J., Baldi, S., Chan, T., DeFur, E., & Angeles, J. (1998). The response probability convention used in reporting data from IRT assessment scales: Should NCES adopt a standard? Washington, DC: American Institutes for Research.
5. Lord, F. M. (1952). The relation of the reliability of multiple-choice tests to the distribution of item difficulties. Psychometrika, 17(2), 181-194.
6. Український центр оцінювання якості освіти. Офіційний звіт про проведення в 2017 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (2017). Том 2. Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_2.pdf

Transliteration of References:

1. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: AERA.
2. Beaton, A. E., & Allen, N. L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. Journal of Educational Statistics, 17(2), 191-204.
3. Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of item response theory (Vol. 2). Sage.
4. Kolstad, A., Cohen, J., Baldi, S., Chan, T., DeFur, E., & Angeles, J. (1998). The response probability convention used in reporting data from IRT assessment scales: Should NCES adopt a standard? Washington, DC: American Institutes for Research.
5. Lord, F. M. (1952). The relation of the reliability of multiple-choice tests to the distribution of item difficulties. Psychometrika, 17(2), 181-194.
6. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Official report on conducting an external independent evaluation of the results of training based on full secondary education in 2017 (2017). Vol. 2. Retrieved from: http://testportal. gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_2.pdf.

KOVALCHUK Y., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD), Docent, Assistant Professors, Department of Information Technology and Data Analysis, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
yu.kovalchuk@i.ua

LISOVA T., Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD), Docent, Assistant Professors, Department of Information Technology and Data Analysis, Nizhyn Mykola Gogol State University,
Nizhyn, Ukraine
tan-lisova@ndu.edu.ua

EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT TEST 2017 IN MATHEMATICS AS A SELECTION TOOL

МАРУЩЕНКО М.О.,
кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нейрохірургії,
НМУ ім. О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна
ТРОЯН О.І.,
кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нейрохірургії,
НМУ ім. О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна
МАЛОВІЧКО І.А.,
кандидат медичних наук, асистент,
кафедра дитячої хірургії та
анестезіології, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ТА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЛІКАРІВ ХІРУРГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Навчання лікарів хірургічного профілю потребує оновлення системи їх підготовки та оцінювання із метою оптимізації хірургічних навичок у майбутніх лікарів. У статті проаналізовано можливості сучасних моделей підготовки лікарів хірургічного профілю та оцінки їх знань та практичних навичок, зокрема, модель навчання Halstedian, Zwish модель, аналіз відеозапису операції чи хірургічної маніпуляції, перед- та післяопераційне обговорення клінічних випадків та низка інших. Розробка більш деталізованих показників компетентності лікаря-хірурга, враховуючи досягнення сучасної медицини та зміни у програмах підготовки лікарів дадуть можливість оптимізувати систему оцінювання рівня підготовки та пошук консенсусу між старшими колегами-наставниками та молодими лікарями-резидентами щодо оцінки можливостей їх самостійної діяльності та вирішення складних клінічних задач.

Ключові слова: *компетенції, підготовка лікарів хірургічного профілю, моделі навчання та оцінювання, Zwish модель.*

© МАРУЩЕНКО М.О., ТРОЯН О.І.,
МАЛОВІЧКО І.А., 2018

Обучение врачей хирургического профиля нуждается в обновлении системы подготовки и оценивания с целью оптимизации хирургических навыков у будущих врачей. В статье проанализированы возможности современных моделей подготовки врачей хирургического профиля и оценивания их знаний и практических навыков, в частности, модель обучения Halstedian, Zwish модель, анализ видеозаписи операции или хирургической манипуляции, пред- и послеоперационное обсуждения клинических случаев и ряд других. Разработка более детализированных показателей компетентности врача-хирурга, учитывая достижения современной медицины и изменения в программах подготовки врачей позволят оптимизировать систему оценивания уровня подготовки и поиск консенсуса между старшими коллегами-наставниками и молодыми врачами-резидентами в оценке возможностей их самостоятельной деятельности и решения сложных клинических задач .

Ключевые слова: *компетенции, подготовка врачей хирургического профиля, модели обучения и оценивания, Zwish модель.*

Training of surgeons needs to update the system of education and evaluation in order to optimize surgical skills of future doctors. In the article the capabilities of modern models of training of surgeons and evaluating of their knowledge and practical skills, in particular, the Halstedian training model, Zwish model, analysis of video recording of surgery or surgical manipulation, pre- and postoperative discussion of clinical cases etc. were analyzed. The development of more detailed indicators of the competences of the surgeons, taking into account the achievements of modern medicine and changes in the training programs of doctors, will allow the optimizing of the system of assessing the level of training and to find a consensus between faculty and residents in assessing the possibilities of their autonomy and solving complex clinical problems.

Key words: *competences, training of surgical doctors, training and assessment models, Zwish model.*

Актуальність. Проблема підготовки висококваліфікованих лікарів хірургічного профілю базується на усвідомленні того, що необхідно здійснити значні зміни у системі їх підготовки і ставить перед фахівцями у сфері медичної освіти запитання «як це зробити» та «що ми можемо запропонувати нового». Підготовка лікарів хірургічного профілю та медична освіта в цілому

зазнали бурхливого розвитку впродовж останніх десятиліть у відповідь на появу нових технологій у діагностиці та хірургічній практиці. Враховуючи ці зміни було створено та оновлено низку методів викладання та оцінювання, із метою оптимізації хірургічних навичок у майбутніх лікарів [1-3,6]. Викладачі та медичні установи, у яких здійснюється підготовка лікарів використовують різні з точки зору методології та способів реалізації методи навчання та оцінювання, однак, усі вони мають спільну мету – оптимізувати підготовку лікаря-хірурга, зацікавити передовими технологіями у діагностиці та хірургії [1-5].

Метою даної статті є аналіз сучасних напрямків підготовки та оцінювання лікарів хірургічного профілю з метою удосконалення вітчизняних програм підготовки

Одним із серйозних викликів для сучасної системи підготовки лікарів є збільшення на 20-25% обсягу навичок за останнє десятиріччя, якими має оволодіти сучасний лікар, в умовах незмінної кількості годин для оволодіння ними [4]. Усе це потребує удосконалення системи підготовки лікарів, оскільки в учителів виникає логічне занепокоєння чи є у молодих лікарів достатньо часу для оволодіння необхідними хірургічними компетентностями на високому рівні? Національне дослідження, проведене у 2009 році у США щодо самооцінки молодих лікарів виявило, що понад 27,5% із них не відчувають себе впевнено при виконанні хірургічних операцій та маніпуляцій [6]. Дисбаланс між збільшенням обсягу програми медичної освіти і скороченням кількості годин для підготовки зумовлює необхідність більш ефективного та структурованого підходу для навчання та оцінювання молодих лікарів [5,6].

У сучасній медичній освіті активно використовуються різні моделі підготовки лікарів хірургічного профілю та оцінки їх знань та практичних навичок, зокрема, модель навчання Halstedian, Zwish модель, оцінка роботи резидента в рамках Оттавської хірургічної компетенції (O-SCORE), аналіз відеозапису операції чи хірургічної маніпуляції, перед- та післяопераційне обговорення клінічних випадків та низка інших [1-6].

Більшість вищезазначених оціночних шкал зосереджені переважно на технічних навичках хірурга-резидента. Однак відомо, що ефективність роботи хірурга полягає не лише у оволодінні технічними елементами, а й у можливості швидко прийняти рішення у кожній конкретній ситуації, використовуючи на основі базової підготовки мультидисциплінарний підхід до оцінки стану пацієнта та вибору подальшої діагностично-лікувальної тактики, що сприятиме ефективній роботі усієї хірургічної команди. Тому, системи оцінювання, які спрямовані на оцінку загальної хірургічної компетентності та включення усіх цих елементів, є найбільш оптимальними. Які є моделі підготовки та оцінювання лікарів-резидентів є найбільш перспективними і які можна застосувати при підготовці лікарів-хірургів в Україні?

"See one, do one, teach one" – «побачив – зробив сам – навчив іншого» – модель навчання Halstedian, яка широко використовувалася впродовж десятиліть для передачі хірургічного досвіду від покоління до покоління хірургів. Досвідчені хірурги, які пройшли таке навчання, є учителями сучасного молодого покоління хірургів [5].

Одним із сучасних успішних прикладів оцінювання компетентностей молодих лікарів є оцінка роботи резидента в рамках Оттавської хірургічної компетенції (O-SCORE), яка оцінює не лише якість роботи в операційній, а й план передопераційного ведення пацієнта, знання конкретних процедурних кроків, технічні показники, візуально-просторові навички, план післяопераційного ведення пацієнта, спілкування з хірургічним персоналом та родичами тощо. У медичних центрах, де впровадили цю систему оцінювання підготовки лікарів-хірургів, відзначили її високу ефективність, універсальність, можливість точної оцінки компетентній на різних рівнях підготовки лікарів тощо. На думку низки авторів, такі моделі, як O-SCORE, можуть грати провідну роль оцінюванні та навчанні майбутніх лікарів [2-5].

Аналіз відеозапису операції чи хірургічної маніпуляції є також одним із найбільш популярних методів оцінки практичних навичок лікаря-хірурга і який дає широкі можливості як для молодого лікаря так і для його наставника. Навички, продуктивність та оперативна техніка можуть бути переглянуті та оцінені пізніше, що дозволяє проводити більш детальний аналіз конкретної клінічної ситуації та дій молодого лікаря у її вирішенні. При застосуванні цієї моделі, як правило, застосовуються три критерії оцінювання: оцінювання старшим колегою-наставником, самооцінка молодого лікаря, а також не хірургічні аспекти, такі як здатність швидко прийняти правильне рішення, комунікабельність, здатність працювати в команді, лідерські здібності тощо. Такі моделі, як вищезазначена, які оцінюють різні аспекти загальної хірургічної компетентності, є перспективними у сфері підготовки і оцінювання молодих лікарів [4].

Корисним також може бути як достатньо поширена як в Україні так і за кордоном практика передопераційних консиліумів та післяопераційних розборів клінічних випадків (preoperative briefing, postoperative debriefing). Ефективність перед- та післяопераційних обговорень клінічних випадків не викликає сумнівів і сприяє підвищенню інтраопераційного досвіду, контролю досвідчених колег-наставників за діями молодих лікарів і якості навчання та оцінювання в цілому [1].

У дослідженні, проведеному у 2013 році у низці медичних центрів країн Європейського Союзу, було спеціально розглянуто вплив перед-та післяопераційних обговорень клінічних випадків при підготовці лікарів-хірургів та досягненні раніше визначених цілей навчання [3,5]. Це дослідження, у якому

безпосередньо оцінювалась робота молодих лікарів в операційній, а також враховувалась оцінка їхньої діяльності керівниками та самооцінка, продемонструвало значну зміну стилів спілкування між викладачами та учнями та підвищення рівня оволодіння хірургічними компетентностями [5].

Зокрема, при порівнянні базових стилів спілкування досвідченого лікаря-наставника та лікаря-резидента з тими, які використовувалися після проведення перед- та післяопераційних обговорень клінічних випадків спостерігалось підвищення рівня оволодіння хірургічним навичками (з 45,2% до 88,4%), використання невербального викладання (від 3,2% до 23,2%), використання конструктивних відгуків (від 33,9% до 63,2%) тощо. Після впровадження цієї моделі навчання, молоді лікарі високо оцінили рівень спілкування зі старшими колегами, зазначаючи, що їх часто «просили описати критичні/ключові моменти операції чи маніпуляції», «описували діагностично-лікувальну тактику», «надавали чіткий відгук про результати діяльності» тощо. Важливим при використанні даної освітньої моделі є постановка правильних цілей навчання та конкретних завдань для успішного їх вирішення. Крім того, обговорення цих цілей передопераційно із наставником посилює їхню роль у процесі навчання. Поєднуючи структуровані навчальні перед- та післяопераційні обговорення з передопераційною ідентифікацією навчальних цілей, фокусує учителів на потребах молодих лікарів, а лікарів на тих компетенція, якими він має оволодіти [4].

Однією із найбільш популярних навчально-оціночних моделей підготовки лікарів-хірургів є Zwish модель. Розробив цю модель лікар Joseph Zwischenberger, в університеті м. Лексінгтон, штат Кентуккі, США, з метою покращення підготовки лікарів-хірургів та досягнення ними більшої упевненості в операційній [2,6,7]. Мета так званої Zwish моделі – забезпечити як викладачам так і молодим лікарям систему поступового оволодіння хірургічними навичками, що зробить можливим адекватне, комфортне навчання і формування повністю підготовлених хірургів [2].

Zwish модель включає в себе наступні чотири етапи: *покажи і розкажи – розумна допомога – «німа» допомога – ніякої допомоги* [2]. Кожен етап визначає порядок дій кожного із учасників процесу, а також очікувані результати. На першому етапі досвідчений хірург виконує найвідповідальніші етапи операції, пояснюючи кожен крок учню. Етап *«розумної допомоги»* передбачає активне керівництво наставником дій лікаря-резидента. На стадії *«німої» допомоги* резидент самостійно виконує відповідальні етапи операції, коли хірург пасивно надає кваліфіковану допомогу, втручаючись лише у разі необхідності. На самому високому рівні, на стадії *«без допомоги»*, досвідчений хірург присутній лише для того, щоб гарантувати безпеку пацієнта, а резидент виконує операцію самостійно із менш кваліфікованим помічником. Основною

перевагою моделі Zwisch є простота, з якою вона може бути реалізована та використана для навчання та оцінки діяльності лікарів-хірургів у операційній. Дана модель дозволяє конкретно оцінити очікуваний рівень компетентності для конкретної операції чи маніпуляції. Це дозволяє більш точно проводити оцінювання резидента, тим самим вказуючи на сильні сторони його діяльності та потенційні напрямки її поліпшення. Він також може бути використаний як метод комплексної оцінки підготовки резидентів на різних етапах навчання, оскільки для кожного рівня післядипломної освіти можуть бути встановлені певні критерії оцінювання кожної компетентності та розроблені індивідуальні етапи Zwisch моделі для кожної з них [2].

Але, незважаючи на універсальність та ефективність Zwish моделі знайшлися скептики, які зазначають, процес навчання і оцінки результатів діяльності резидента порушують звичний режим роботи досвідченого лікаря-наставника, знижують рівень його відповідальності за підготовку резидента та породжують елементи упередженого ставлення до учня з боку учителя. У низці досліджень було запропоновано удосконалення Zwish моделі за рахунок використання новітніх технологій, а саме запровадження системи контролю за діяльністю резидента за допомогою спеціальної програми, розробленої для смартфонів із мінімальним порушенням робочого процесу. Перед впровадженням даної системи викладачі-наставники та лікарі-резиденти детально ознайомилися із принципом Zwish моделі. У подальшому, одразу після будь-якої операції чи маніпуляції, у якій брав участь резидент, система автоматично надсилала текстове повідомлення, що спонукало лікаря-наставника оцінити рівень самостійності та компетентності резидента відповідно до 4-х рівневої шкали Zwisch. Маніпуляції чи операції можуть також бути записані на відеозапис і незалежно оцінені кількома іншими хірургами. А кінцева оцінка рівня підготовки резидента може оцінюватися за середнім показником оцінки як безпосереднього наставника так і інших хірургів. Таке, певним чином, дистанційне навчання може використовуватися і як елемент навчання резидентів, які проходять курс навчання у інших установах, або як елемент загального оцінювання резидента чи ліцензування лікаря у подальшому.

Визначення конкретних цілей навчання перед оперативним втручання є корисним для оптимізації хірургічної підготовки лікаря-резидента. Однак у хірургічній діяльності достатньо часто виникають непередбачені ситуації, коли уже засвоєних компетентностей буває недостатньо для вирішення молодим лікарем конкретного клінічного випадку. У даній ситуації позиція учителя може фокусуватися на виправленні дій учнів, забезпечуючи тим самим успішний результат для пацієнта, або ж на покращенні бази знань резидента та розвитку його клінічного мислення. Адекватна комунікація учителя та учня під час операції є запорукою успішності навчання резидента.

Цікавим є дослідження співставлення самооцінки своїх результатів та оцінки діяльності резидентів Клінічними комітетами з компетенцій при Акредитаційних радаз з вищої медичної освіти. Тенденція була наступна: резиденти оцінювали себе на нижчий рівень, зокрема у оцінці медичних знань, професіоналізмі, системній практиці тощо ніж Клінічні комітети з компетенцій [3,4]. При цьому три субкомпетенції (медичні знання, спілкування з пацієнтами та сім'ями, координація роботи з пацієнтами в системі охорони здоров'я) є базовими і включені до переважної більшості систем оцінювання діяльності резидентів.

Однією із проблем підготовки лікарів-хірургів є невпевненість ними у своїй компетентності та у тому, що вони зможуть самостійно працювати. У низці країн у програмі підготовки резидентів-хірургів уведене таке поняття як "довірена професійна діяльність", що дозволяє об'єктивізувати ступінь підготовки резидентів. Зокрема, важливим критерієм оцінювання є збір інформації про хворого; виконання основних операцій та маніпуляяцій; виконання складних операцій; виявлення терміновості та надзвичайних ситуацій; спілкування із лікарями, медичним персоналом та пацієнтами.

Для оцінки можливості самостійного виконання операцій та маніпуляцій можна використовувати 5-бальну шкалу Лікерта (Likert scale), засновану на рівнях самостійності у виконанні операцій та маніпуляцій [4,5]. Ця шкала включає наступні рейтинги: 1 - небезпечно виконувати завдання (безпечно лише дотримуватися), 2 - безпечно виконувати під прямим контролем, 3 - безпечно виконувати під непрямим контролем, 4 - безпечно виконувати самостійно з наглядом, 5 - безпечно контролювати інших. У контексті оцінки самостійності молодого лікаря-хірурга постає низка проблем, оскільки без надання самостійності у виконанні операцій та маніпуляцій не може ставитися питання про ефективність його підготовки, однак на перешкоді до цієї «автономності» постають певні нормативні моменти, накладені офіційними установами, проблеми з безпекою пацієнтів, громадська думка та їхнє сприйняття, нормування робочого часу резидента, а також недовіра старших колег.

Світ змінюється і перед світовою медичною освітою постають усе нові і нові виклики щодо розробки більш деталізованих показників компетентності лікаря-хірурга, вони мають розширюватися доповнюватися, враховуючи досягнення сучасної медицини.

Висновки. У єдиному Європейському освітньому просторі важливим є розробка та впровадження актуальних навчальних програм для лікарів хірургічного профілю на основі базових хірургічних компетенцій, оптимізація систем оцінювання рівня підготовки та пошук консенсусу між старшими колегами-наставниками та молодими лікарями-резидентами щодо оцінки можливостей їх самостійної діяльності та вирішення складних клінічних задач як критеріїв якості їх підготовки.

References:

1. Chemtob CM, Tanaka P, Keil M, Macario A. Analysis of Milestone-based End-of-rotation Evaluations for Ten Residents Completing a Three-year Anesthesiology Residency. Cureus. 2018 Aug 24;10(8):e3200. doi: 10.7759/cureus.3200.
2. DaRosa DA, Zwischenberger JB, Meyerson SL, et al. A theory-based model for teaching and assessing residents in the operating room. J Surg Educ. 2013;70(1):24-30.
3. Hernandez RG . What's new in graduate medical education? Cardiol Young. 2016 Dec;26(8):1459-1464. doi: 10.1017/S1047951116002444.
4. Polavarapu HV, Kulaylat AN, Sun S, Hamed OH. 100 years of surgical education: The past, present, and future. Bull Am Coll Surg. 2013;98(7):22-27. Available at: bulletin.facs.org/2013/07/100-years-of-surgical-education/. Accessed April 16, 2015.
5. Wagner JP , Lewis CE, Tillou A, Agopian VG , Quach C , Donahue TR , Hines OJ . Use of Entrustable Professional Activities in the Assessment of Surgical Resident Competency. JAMA Surg. 2018 Apr 1;153(4):335-343. doi: 10.1001/jamasurg.2017.4547.
6. Yeo H, Viola K, Berg D, et al. Attitudes, training experiences, and professional expectations of U.S. general surgery residents: A national survey. JAMA. 2009;302(12):1301-1308.

MARUSHCHENKO M.O., MD., PhD, Associate Professor, Department of Neurosurgery Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
miroslavam2006@ukr.net

TROIAN O.I., MD., PhD, Associate Professor of the Department of Neurosurgery Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
olexandrtr@gmail.com

MALOVICHKO I.A., MD, PhD, Assistant Professor of the Department of Pediatric Surgery and Anesthesiology, Zaporizhzha State Medical University, Zaporizhzha, Ukraine
alimych@mail.ru

THE DIRECTIONS OF IMPROVEMENT OF TRAINING AND EVALUATION OF THE LEVEL OF SURGEON'S COMPETENCES

ОСТАПОВИЧ Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра медичної інформатики,
медичної та біологічної фізики,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»,
м. Івано-Франківськ, Україна
МЕРЕНА Р.І.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра медичної інформатики,
медичної та біологічної фізики,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»,
м. Івано-Франківськ, Україна
ШУФНАРОВИЧ М.А.,
кандидат технічних наук,
доцент, кафедра медичної інформатики,
медичної та біологічної фізики,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті проаналізовано методики оцінювання навчальних досягнень студентів на заняттях з медичної та біологічної фізики, на яких застосовуються різні типи дидактичних ігор та запропоновано критерії оцінювання, які поєднують інформаційно-знаннєву та соціокультурно-компетентнісну складові, диференційовані за типами дидактичних ігор та дозволяють максимально можливе уникнення викладацького суб'єктивізму через залучення механізмів самооцінки та взаємооцінювання. Об'єктом вивчення є ігрові інтерактивні технології навчання медичної та біологічної фізики, предметом

© ОСТАПОВИЧ Н.В., МЕРЕНА Р.І., ШУФНАРОВИЧ М.А., 2018
УДК [61:53(07)+577.3(07)]:37.026

розгляду – формалізовані та вербалізовані критерії оцінювання навчальних досягнень студентів за підсумками проведення дидактичних ігор як брейнстормінгового, так і рольового та проектного типу. Проведений педагогічний експеримент дає можливість зробити висновок про те, що оцінювання досягнень студентів повинно мати потрійний характер, крім методів самооцінки та колективного оцінювання включати оцінювання викладача, а підсумкова оцінка за заняття підраховуватися як середня оцінка за запропонованою формулою. Розроблено таблиці взаємооцінювання в малій групі, оцінювання внеску кожного з членів групи в групових завданнях, оцінювання роботи групи іншими учасниками рольової гри та індивідуального самооцінювання студента. Обґрунтовано висновок про те, що взаємооцінювання та самооцінювання, попри їх особистісну значущість, не гарантують об'єктивності оцінювальної процедури, тому оцінювання навчальних досягнень студентів поєднується з оцінюванням викладачем, а альтернативне оцінювання хоча й не забезпечує подолання суб'єктивізму оцінювання, але дає підтвердження того, що інтеракція забезпечує досягнення якісних результатів навчання. Для оптимальної реалізації діагностичної та мотиваційної функції оцінювання необхідне поєднання оцінки інформативного репродукування фрагментів навчального матеріалу та соціокультурної комунікативної компетентності і навичок командної роботи із гіпотетично нижчим ваговим коефіцієнтом оцінки цього компоненту навчальної діяльності за його змістово-фактологічну складову.

Ключові слова: *медична та біологічна фізика, дидактична гра, інформаційне оцінювання, компетентнісне оцінювання, мозковий штурм, рольова гра, самооцінювання, взаємооцінювання, діагностична функція, мотиваційна функція.*

В статье проанализированы методики оценивания учебных достижений студентов на занятиях по медицинской и биологической физике, во время которых используются различные типы дидактических игр и предложены критерии оценивания, сочетающие информационно-знаниевую и социокультурно-компетентностную составляющие, дифференцированные по типам дидактических игр и позволяющие максимально возможное избежание преподавательского субъективизма через внедрение

механизмов самооценки и взаимооценивания. Объектом изучения являются игровые интерактивные технологии обучения медицинской и биологической физики, предметом рассмотрения – формализированные и вербализированные критерии оценивания учебных достижений студентов по результатам проведения дидактических игр как брейнстормингового, так и ролевого и проектного типа. Проведенный педагогический эксперимент дал возможность сделать вывод о том, что оценивание достижений студентов должно иметь тройной характер, кроме методов самооценки и коллективного оценивания включать оценивание преподавателем, а итоговая оценка за занятие рассчитываться как средняя оценка по предложенной формуле. Разработаны таблицы взаимооценивания в малой группе, оценивания вклада каждого из членов группы в групповых заданиях, оценивания работы группы другими участниками ролевой игры и индивидуального самооценивания студента. Обоснован вывод о том, что взаимооценивание и самооценивание, несмотря на их личностную значимость, не гарантируют объективности оценочной процедуры, поэтому оценивание учебных достижений студентов сочетается с оцениванием преподавателем, а альтернативное оценивание хоть и не обеспечивает преодоления субъективизма оценивания, но дает подтверждение того, что интеракция обеспечивает достижение качественных результатов обучения. Для оптимальной реализации диагностической и мотивационной функции оценивания необходимо сочетание оценки информативного репродуцирования фрагментов учебного материала и социокультурной коммуникативной компетентности и навыков командной работы с гипотетически низшим коэффициентом удельного веса оценки этого компонента учебной деятельности чем его содержательно-фактологическая составляющая.

Ключевые слова: *медицинская и биологическая физика, дидактическая игра, информационное оценивание, компетентностное оценивание, мозговой штурм, ролевая игра, самооценивание, взаимооценивание, диагностическая функция, мотивационная функция.*

The article deals with the analysis of the methods of evaluating students' educational achievements in the classes on medical and biological physics, during which various types of didactic games are

used and the evaluation criteria which are proposed combine informational and knowledge-based as well as the sociocultural competence-based components, differentiated by the types of didactic games and allowing the maximum possible avoidance of teaching subjectivism through the introduction of mechanisms of self-assessment and mutual evaluation. The object of study are the interactive game technologies of teaching medical and biological physics, the subject of consideration are the formalized and verbalized criteria for evaluating of students' educational achievements based on the results of didactic games of both brainstorming and role-playing and project type. The conducted pedagogical experiment made it possible to conclude that the assessment of students' achievements should have a triple character, in addition to the methods of self-assessment and collective assessment, it should include assessment by the teacher, and the final mark for the lesson should be calculated as the average score according to the proposed formula. The tables of mutual evaluation in a small group, assessing the contribution of each of the group members in group assignments, evaluating the group's work by other participants in a role-playing game, and individual student self-evaluation have been developed. The conclusion is substantiated that mutual evaluation and self-evaluation, despite their personal significance, do not guarantee the objectivity of the evaluation procedure, therefore the evaluation of students' academic achievements should be combined with the teacher's evaluation, and the alternative assessment does not provide the overcoming of the subjectivism of evaluation, but confirms that the interaction ensures the achievement of quality learning outcomes. For optimal implementation of the diagnostic and motivational assessment function, it is necessary to combine evaluation of informative reproduction of educational material fragments and sociocultural communicative competence and teamwork skills with a hypothetically lower proportion of the assessment of this component of educational activity than its substantive factual component.

Key words: *medical and biological physics, didactic game, informational assessment, competence-based assessment, brainstorming, role-playing game, self-assessment, mutual evaluation, diagnostic function, motivational function.*

Вступ. Актуальність досліджуваної проблеми. Важливою педагогічною проблемою є переосмислення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів під час проведення занять з використанням дидактичної гри. Адже оцінювання повинно базуватись не лише на здатності студента запам'ятовувати та відтворювати певний об'єм інформації, вмінню відстоювати свою точку зору, вмінню працювати в команді, але й підтверджувати, що студенти здобули необхідні предметні компетенції.

Особливість оцінювання роботи студентів при реалізації ігрових навчальних технологій полягає ще і у тому, що воно не може обмежуватися лише оцінкою інформативного репродукування фрагментів навчального матеріалу, не менш важливі компетентності, які підлягають врахуванню при виведенні кінцевої оцінки, – здатність чітко, логічно і послідовно формулювати та аргументовано відстоювати свою думку під час дискусії (як, наприклад, у процесі «мозкового штурму»), вміння знаходити творчі, нетривіальні способи вирішення проблеми. Ваговий коефіцієнт оцінки цього компоненту навчальної діяльності буде гіпотетично нижчим за змістово-фактологічну складову, проте зовсім ігнорувати його теж недоцільно. Соціокультурна комунікативна компетентність, навички командної роботи – невід'ємна складова фахової кваліфікації сучасного лікаря. Тому розробка новітніх підходів до оцінювання є нагальним завданням педагогічної теорії.

Мета нашої публікації – проаналізувати методики оцінювання навчальних досягнень студентів на заняттях з медичної та біологічної фізики, на яких застосовуються різні типи дидактичних ігор. Основним **завданням** дослідження є запропонувати власні критерії такого оцінювання, які б поєднували інформаційно-знаннєву та соціокультурно-компетентнісну складові, були диференційовані за типами дидактичних ігор та дозволяли максимально можливе уникнення викладацького суб'єктивізму через залучення механізмів самооцінки та взаємооцінювання.

Об'єктом вивчення є ігрові інтерактивні технології навчання медичної та біологічної фізики, конкретним **предметом** розгляду – формалізовані та вербалізовані критерії оцінювання навчальних досягнень студентів за підсумками проведення дидактичних ігор як брейнстормінгового, так і рольового та проектного типу.

Сучасний стан дослідження проблеми. Дискусійним питанням у педагогічній теорії дотепер залишається: необхідність попереднього ознайомлення студентів із детально розписаними критеріями оцінювання результатів ігрової навчальної діяльності та врахування чи неврахування результатів самооцінки та внутрішнього і перехресного взаємооцінювання студентів у групі, і якщо так – то з яким ваговим коефіцієнтом. Так само, певну методологічну складність викликає технологія оцінки практичних умінь і навичок (в тому числі – у

ігрових навчальних ситуаціях). Вона, на наш погляд, важче надається до розробки уніфікованих критеріїв, у порівнянні з інформативно-знаннєвою складовою.

Так, О. І. Пометун і Л. В. Пироженко [1, с. 129-130] пропонують оцінювати навички ігрової навчальної дискусії за позитивними моделями дискусійної поведінки (ініціювання, стимулювання, інформування, прояснення, підсумки, тлумачення, пропозиція консенсусу, примирення, оцінювання) та негативними (зрив, блокування, напад, плутанина). Такі моделі ми вважаємо за доцільне використовувати у оцінюванні якості роботи студентів при «мозковому штурмі» (особливо, під час інтелектуальних ігор «Що? Де? Коли?» і «Брейн-ринг»). Щоправда, на наш погляд, вони потребують більш детальної математичної формалізації у відсоткових співвідношеннях, власне, як оцінювальні критерії.

Під іншим кутом зору проблему оцінювання в дидактичних іграх розглядає П. М. Щербань [2, с. 37]. Окрім цілком загальноприйнятих положень про те, що таке оцінювання повинно враховувати: оцінку глибини фахових знань; правильність використання ігрових ролей та ефективність групової взаємодії, прийняття оптимальних практичних рішень та внесення слушних пропозицій; активність у обговоренні (в тому числі, дій інших учасників гри); автор слушно акцентує увагу на доцільності штрафних санкцій як за слабкі фахові знання, так і за порушення правил гри і навіть за безвідповідальне ставлення до ігрової ролі, прийняття формальних рішень і внесення некваліфікованих рекомендацій [2, с. 37].

Констатуючи очевидний факт того, що у навчальній грі виграють і ті, хто бере в ній участь, і ті, хто за нею спостерігає (цей виграш має якщо і не завжди дидактичний, то гарантований виховний і мотиваційний ефект), автор надалі виділяє важливу роль дидактичної гри у оптимізації фахового наукового мислення, професійних умінь та моделювання майбутньої практичної діяльності [2, с. 46]. Усі ці три складові так само підлягають оцінюванню. Водночас не можна не погодитись із рекомендацією автора про те, що дидактична гра сама по собі не може бути основним засобом діагностики якості знань – заліком чи екзаменом, адже тоді вона уже остаточно перетворюється у гру заради гри і престижу і втрачає важливу дидактичну функцію [2, с. 47]. Заслуговує на увагу і пропозиція автора про особливий вид заохочення активної участі в дидактичній грі. Йдеться про визначення викладачем лідера серед студентів і виведення його з гри із підвищенням у статусі до консультанта [2, с. 51]. Окрім мотиваційного ефекту, такий педагогічний прийом може служити для нейтралізації можливого негативного впливу лідера на інших гравців (пригнічення їх власної ініціативи). Можливе зниження емоційного навантаження та інтелектуального рівня гри за таких

умов компенсується додатковим дидактичним ефектом, коли у ігровій навчальній ситуації не важливо, від кого учасник отримує важливу інформацію – від викладача чи лідера команди, який є інтелектуальним авторитетом [2, с. 51].

Виклад основного матеріалу. Будь-яке оцінювання, в тому числі, й діагностика якості знань у педагогічному процесі, у своїй основі містить психологічний механізм співставлення, порівняння, із визначеним еталоном. Еталонні показники рівня опанування студентами базовими професійними компетентностями зафіксовані у навчальних програмах. Саме відповідність чи невідповідність еталону визначають добір критеріїв оцінки знань студентів, а ступінь цієї відповідності – її градацію.

У типовій програмі з «Медичної і біологічної фізики» для студентів вищих медичних навчальних закладів передбачені такі методи контролю:

1. Усне опитування: індивідуальне та фронтальне при виконанні лабораторних робіт, проведенні семінарських занять, розв'язуванні задач, під час захисту рефератів або індивідуальних робіт.
2. Письмове опитування: у формі фізичних диктантів, письмових відповідей на запитання, розв'язання задач, виконання вправ, тестових завдань, опису етапів лабораторних робіт, графічних робіт, написання рефератів, доповідей тощо.
3. Комбіноване (ущільнене) опитування, за якого викладач одночасно запрошує до відповіді декількох студентів, один з яких відповідає усно, один-два готуються до відповіді біля дошки, інші – виконують індивідуальні письмові завдання на місцях.
4. Контроль практичних умінь та навичок проводиться на лабораторних та практичних заняттях, дає змогу встановити рівень сформованості практичних вмінь та навичок (проведення дослідів, експериментів; робота з приладами тощо).
5. Самоконтроль – здійснюється студентом самостійно за системою спеціально розроблених до кожної теми завдань.
6. Тестовий контроль.
7. Підсумковий модульний контроль – комплексний метод, спрямований на оцінювання навчальних досягнень студентів.
8. Контроль виконання індивідуальних завдань.
9. Перевірка рефератів [3].

Загальні вимоги до контролю та оцінки знань (об'єктивність та уніфікованість критеріїв та вимог; інформаційне навантаження; тематична прив'язка; логічна обгрунтованість та умотивованість; усебічність та оптимальна дидактична дієвість) є дидактично універсальними і застосовні, в тому числі, і до ігрових навчальних технологій.

Очевидно, що в процесі оцінювання знань студентів педагог повинен враховувати у комплексі значний обсяг різноманітних факторів, які умовно можна звести до головних інваріантів:

- обсяг засвоєної студентами інформації, здатність оперувати понятєво-категоріальним апаратом, принципами, гіпотезами, закономірностями і теоріями, головне ж – уміння систематизувати, класифікувати, узагальнювати, аналізувати та синтезувати, в тому числі, виокремлювати частини й ціле, головне і другорядне;
- оволодіння методологічними засадами наукового пізнання, обробки емпіричного матеріалу, логічна послідовність аргументації у викладі засвоєної інформації, здатність формулювати самостійні обґрунтовані висновки;
- практична спрямованість засвоєних знань, усвідомлення шляхів і можливостей їх застосування у майбутній професійній діяльності .

Таким чином, викладач повинен комплексно оцінити глибину, системність, усвідомленість та операбельність отриманих студентом знань. Проте, не менш важливим є визначити, чи ці знання зводяться до простої репродуктивної здатності, або ж дають можливість самостійного реконструювання наукових фактів, і як найвищий рівень – творчо-евристичного самостійного використання у непрогнозованих професійних ситуаціях.

Фактори, що впливають на оцінку практичних вмінь і навичок (що разом зі знаннями формують фундамент базових професійних компетентностей), дещо відрізняються від суто знаннєвих. Тут на перший план виходять:

- швидкість, чіткість, точність, впевненість та ефективність конкретних практичних дій;
- гнучкість, інноваційність, винахідливість і творчість при виконанні практичних завдань;
- вміння вибудувати логічний та послідовний алгоритм виконання практичних дій, моделювати та прогнозувати різні професійні ситуації та дієву реакцію на них;
- самостійність дій та здатність до самоаналізу і самокритики та усунення власних помилок;
- кінцева ефективність проведеного студентом комплексу заходів [1, с 129- 130].

Основними проблемами у розробці системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів із використанням дидактичних ігор, на нашу думку, є необхідність мінімізації суб'єктивізму (що особливо важко у емоційно навантаженій афективній ігровій ситуації), оптимізація механізмів самооцінки та взаємного оцінювання (що особливо важливо у командних іграх) та необхідність максимально можливої формалізації критеріїв. Виконання оцін-

кою не лише діагностуючої, але значною мірою мотиваційної функції особливо важливе у світлі характеристики ігрової навчальної діяльності, яку ми називаємо прихованим дидактизмом. Це полегшує досягнення студентами неіманентних позаігрових цілей навчального характеру, хоча й несе у собі приховану небезпеку суто процедурного задоволення – «гри заради гри». Завдання педагога тут – знайти в процесі оцінювання «золоту середину» між діагностичною коректністю, справедливістю й об'єктивністю – з одного боку – та заохоченням і підбадьоруванням – з іншого.

Проведений нами педагогічний експеримент дає можливість узагальнити випадки, що потребують нових підходів до оцінювання знань студентів. Це необхідно якщо:

- для досягнення результатів студентам потрібно розв'язати складні колективні задачі, що супроводжуються прийняттям спільних чи індивідуальних рішень;
- оцінюють індивідуальний внесок, який студенти вкладають у співпрацю;
- викладач спонукає студентів до висловлення ідей та ініціатив;
- потрібно заохотити студентів до самооцінки та взаємооцінки.

При оцінюванні ігор, що потребують розв'язання колективних задач (рольові ігри, «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»), ми вважаємо, що оцінювання досягнень студентів повинно мати потрійний характер, крім методів самооцінки та колективного оцінювання важливу роль відіграє оцінювання викладача. Підсумкова оцінка за заняття підраховується як середня оцінка за формулою [4]

Оцінка за заняття (%) =
(самооцінка (%)+ середня колективна оцінка (%)+ оцінка викладача (%))/3

Заняття з різних модулів мають різну максимальну кількість балів, що може отримати студент. Тому, на нашу думку, доцільніше проводити поточне оцінювання у відсотковій формі, а вже потім кінцеву оцінку переводити у бали.

Для оцінювання роботи в малій групі пропонуємо наступну таблицю взаємооцінювання, в якій студенти оцінюють партнерів по групі (табл. 1.) Зверху на бланку записується прізвище студента-учасника групи. Всі учасники групи у бланку ставлять відмітку у стовпчиках «постійно», «рідко», «епізодично», «ніколи».

Підрахувавши кількість відміток у кожному стовпчику і помноживши на кількість балів у них, отримаємо оцінку студента його колегами. Наприклад, у групі 6 студентів, оцінюють Петренка Івана, він участі у власному оцінюванні не бере, отже оцінюють п'ятеро. Заповнений бланк взаємооцінювання в малій

Таблиця 1.
Таблиця взаємооцінювання в малій групі

Прізвище та ім'я студента,
кількість членів групи, які беруть участь у оцінюванні

Питання	Постійно	Рідко	Епізодично	Ніколи
Як ваш колега працював у групі	3 бали			
Чи дотримувався інструкції та правил техніки безпеки		2 бали		
Чи вносив конструктивні пропозиції			1бал	
Чи брав участь у всіх етапах дослідження				0 балів

групі зображено у вигляді таблиці 2. Якщо по всіх чотирьох пунктах він отримає максимальну оцінку, то максимально можна набрати 60 балів. Цю цифру і приймемо за 100%.

Таблиця 2.
Заповнена таблиця взаємооцінювання в малій групі

Петренко Іван,
кількість членів групи, які беруть участь у оцінюванні – 5

Питання	Постійно	Рідко	Епізодично	Ніколи
Як ваш колега працював у групі	**+,+,+**	**+**		**+**
Чи дотримувався інструкції та правил техніки безпеки		**+,+,+,+,+**		
Чи вносив конструктивні пропозиції	**+,+,**	**+**	**+**	**+**
Чи брав участь у всіх етапах дослідження	**+,+**	**+**	**+**	**+**

Підрахувавши кількість відміток у кожному стовпчику і перемноживши на їх вагу, отримаємо такі розрахунки 7*3+8*2+2*1= 39, а це 65% відсотків. Тобто, Петренко Іван працював у групі на 65%.

Нижченаведена форма дає можливість оцінити роботу групи самими учасниками групи. Можна просто вписувати прізвища учасників групи у відповідній графі, що допомагає викладачу отримати картину особистого внеску кожного з членів групи і зробити висновок, як працювала група в цілому (табл. 3.)

Таблиця 3.
Таблиця оцінювання внеску кожного з членів групи в групових завданнях.

Ознака	Завжди	Ніколи	Інколи
Учасники групи, які розуміють завдання			
Учасники групи, які відповідають на запитання та тлумачать відповіді			
Учасники групи, які допомагають один одному, з тим щоб всі могли зрозуміти і застосувати на практиці інформацію, яку отримали			
Учасники групи, які надавали можливість всім взяти участь у обговоренні, прийнятті рішення та представленні результатів роботи групи			
Учасники групи, які задавали запитання, щоб з'ясовувати те, що було незрозуміло			

Для оцінки роботи інших груп та викладу ними матеріалу в період, коли студент вийшов з ролі і є спостерігачем, пропонується відповісти на такі запитання (табл. 4.)

Таблиця 4.
Таблиця для оцінювання роботи групи іншими учасниками рольової гри.

Питання	Відсотки
Ваші колеги впорались з поставленим завданням на	%
Розігрування ролей було вдалим на	%
Демонстрація набутих навичок була вдалою на	%
Унаочнення та презентації, що підготували ваші колеги, допомогли вам на	%
Теоретичний матеріал, викладений вашими колегами, запам'ятався вам на	%

Самооцінювання є альтернативним оцінюванням, мета якого полягає у розширенні оцінного поля, з включенням в нього аналізу нових умінь, навичок та цінностей, що формуються у студентів. Для цього студенту пропонують оцінити власну роботу (у відсотках) (табл. 5.) за такими параметрами:

Не обов'язково роздавати студентам бланки самооцінювання, достатньо вивести таблицю для оцінювання на екран, чи продиктувати параметри один за одним, це допоможе студентам орієнтуватись, за якими критеріями потріб-

Таблиця 5.
Таблиця для самооцінювання студента

Параметр	Відсотки
Співробітництво з іншими членами групи у роботі над досягненням спільного результату	%
Ретельна робота над ігровим завданням	%
Формулювання власних інноватівних ідей	%
Висловлювання власних конструктивних пропозицій з вирішення ігрових завдань	%
Моральна підтримка партнерів по грі	%

Прізвище та ім'я студента – середнє значення самооцінки у %_____

но себе оцінити і збереже конфіденційність самооцінювання. Саме для збереження конфіденційності студенту достатньо кінцевий результат записати на клаптику паперу і здати його згорнутим викладачеві

Висновки. Взаємооцінювання, та самооцінювання, попри їх особистісну значущість, не гарантують об'єктивності оцінювальної процедури, тому оцінювання навчальних досягнень студентів ми поєднуємо з оцінюванням викладачем. Ця оцінка складалась з оцінки за індивідуальні ігри (гру «Пентагон» (максимум 5 балів) чи «Ерудит-лото» (максимум залежить від кількості запитань) плюс результати гри «Помилленіум» (максимум залежить від кількості зашифрованих помилок)), що складали оцінку за теоретичні знання, і в залежності від виду навчального заняття до них доплюсовується оцінка за оформлення протоколу лабораторної роботи чи розв'язування задач, які складали оцінку за практичну частину роботи. Якщо дидактична гра (ділова гра) передбачала виконання проекту в оцінку за практичну роботу, потрібно внести такі показники виконаних проектів:

- практична спрямованість і значущість виконаного проекту;
- повнота та обсяг виконання проекту;
- самостійність і новизна у реалізації проекту;
- якість доповіді (ролі): утримання уваги аудиторії, глибина і системність знань з теми, переконливість, аргументованість, дотримання часового регламенту, культура мови;
- повнота та інформативність відповідей на поставлені запитання.

Якщо ж на занятті використовувалась дидактична гра, на якій був застосований метод брейнстормінгу, критеріями оцінювання студентів є:

1) активність (кількість висунутих ідей; кожна ідея – 1 бал);
2) якість ідей на етапі генерації (тривіальні – 1 бал, оригінальні – 2 бали, евристичні – 3 бали, фантастичні – 4 бали; абсурдні – 5 балів);

3) якість ідей на етапі обговорення (ідеї, які не використовуються при формуванні висновку – 1 бал; ідеї, які використовуються при формуванні висновку – 5 балів; ідея, яка має реальний вихід у практику – 10 балів);
4) компетентність (активність в обговоренні висловлених ідей – бали за кількістю; здатність до вибору та обґрунтування тих ідей, що увійдуть у висновок – 15 балів);
5) визначення кращих студентів-учасників за загальним рейтингом з диференціацією за балами [5].

Варто наперед домовитись зі студентами про те, що максимальна кількість балів, яку зміг набрати студент при мозковому штурмі приймається за 100%, а решта студентів зможуть підрахувати свою оцінку (у %) відповідно до цього.

Сумарна оцінка є підтвердженням того, що використання ігрових інтерактивних технологій забезпечує досягнення якісних результатів навчання.

Разом з тим слід пам'ятати, що альтернативне оцінювання не забезпечує подолання суб'єктивізму оцінювання. Ця оцінка дає підтвердження того, що інтеракція забезпечує досягнення якісних результатів навчання. При виставленні оцінок викладач повинен показати студентам, що вони досягли мети заняття, відзначити найкращих за результатами самооцінки, стимулювати мотивацію до навчання й отримання знань.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2005. – 192 с.
2. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
3. Медична і біологічна фізика. Робоча навчальна програма. Для студентів вищих медичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації. Спеціальності : «лікувальна справа», «педіатрія», «медико-профілактична справа» / Затверджено зі змінами й доповненнями Наказом №410 по Національному медичному університету імені О. О. Богомольця від 01.08.2013. – К., 2013.
4. Остапович Н. В. Інтелектуальні ігри у викладанні медичних та фармацевтичних дисциплін / Н. В. Остапович // Теорія і практика сучасного природознавства: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2011. – С. 180-182.
5. Стучинська Н. В. Оцінювання навчальних досягнень студентів при навчанні фізики засобами рольової гри / Н. В. Стучинська, Н. В. Остапович // Матеріали міжнародного форуму фахівців у галузі освітніх вимірювань. – К., 2012. – С. 111-112.

Transliteration of References:

1. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K., 2005. – 192 s.
2. Shcherban P. M. Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh / P. M. Shcherban. – K.: Vyshcha shkola, 2004. – 207 s.
3. Medychna i biolohichna fizyka. Robocha navchalna prohrama. Dlia studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity III-IV rivniv akredytatsii. Spetsialnosti: «likuvalna sprava», «pediatriia», «medyko-profilaktychna sprava» / Zatverdzheno zi zminamy y dopovnenniamy Nakazom № 410 po Natsionalnomu medychnomu universytetu imeni O. O. Bohomoltsia vid 01.08.2013. – K., 2013.
4. Ostapovych N. V. Intelektualni ihry u vykladanni medychnykh ta farmatsevtychnykh dystsyplin / N. V. Ostapovych // Teoriia i praktyka suchasnoho pryrodoznavstva: zb. nauk. prats. – Kherson: PP Vyshemyrskyi V. S., 2011. – S. 180-182.
5. Stuchynska N. V. Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv pry navchanni fizyky zasobamy rolovoi hry / N. V. Stuchynska, N. V. Ostapovych // Materialy mizhnarodnoho forumu fakhivtsiv u haluzi osvitnikh vymiriuvan. – K., 2012. – S. 111-112.

OSTAPOVYCH N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
nataost@windowslive.com

MERENA R.I., Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor. Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, State University «Ivano-Frankivsk National Medical University»,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
merenaroman@gmail.com

SHUFNAROVYCH M.A., Ph.D., Associate Professor, Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, State University «Ivano-Frankivsk National Medical University», Ivano-Frankivsk, Ukraine
shyfnarovych@gmail.com

EVALUATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN THE CLASSES ON MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS USING THE DIDACTIC GAME

ПОКРОЄВА Л.Д.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ректор Харківського обласного
науково-методичного інституту
безперервної освіти, Заслужений
працівник освіти України,
м. Харків, Україна
КАПУСТІН І.В.,
завідувач Центру моніторингу якості
освіти, КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»,
м. Харків, Україна
СМИРНОВА М.Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра управління якістю освіти,
КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»,
м. Харків, Україна

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК СКЛАДНИКА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті міститься описання системи моніторингу оцінювання ефективності та якості процесу підвищення кваліфікації як складника післядипломної педагогічної освіти; розглянуто поняття післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, моніторингу, як механізму управління якістю освіти; визначено фактори і критерії оцінки якості процесу підвищення кваліфікації; представлено опис факторно-критеріальної моделі оцінки якості процесу підвищення кваліфікації; звернуто увагу на перші практичні результати оцінювання якості процесу підвищення кваліфікації за факторно-критеріальною моделлю, що були отримані протягом 2017, 2018 років. За результатам моніторингу конкретизовані напрями подальшої роботи щодо розвитку системи діагностики в роботі із слухачами, налагодження системи андрагогічної підтримки з боку викладача, оновлення технологічного інструментарію, що застосовується у процесі навчання, оновлення контенту курсів

© ПОКРОЄВА Л.Д., КАПУСТІН І.В.,
СМИРНОВА М.Є., 2018
УДК 374.7/371.26

підвищення кваліфікації, урізноманітнення форм контролю і оцінювання результативності навчання, диверсифікації форм підвищення кваліфікації.
Ключові слова: *післядипломна освіта, процес підвищення кваліфікації, моніторинг, показники якості процесу підвищення кваліфікації*

В статье содержится описание системы мониторинга оценки эффективности и качества процесса повышения квалификации как составляющей последипломного педагогического образования; рассмотрено понятие последипломного образования, повышения квалификации, мониторинга, как механизма управления качеством образования; определены факторы и критерии оценки качества процесса повышения квалификации; представлено описание факторно-критериальной модели оценки качества процесса повышения квалификации; обращено внимание на первые практические результаты оценивания качества процесса повышения квалификации на основе факторно-критериальной модели, полученные в течение 2017, 2018 годов. По результатам мониторинга конкретизированы направления дальнейших действий по развитию системы диагностики в работе со слушателями, налаживанию системы андрагогический поддержки со стороны преподавателя, обновления технологического инструментария, применяемого в процессе обучения, обновления контента курсов повышения квалификации, разнообразия форм контроля и оценки результативности обучения, диверсификации форм повышения квалификации.
Ключевые слова: *последипломное образование, процесс повышения квалификации, мониторинг, показатели качества процесса повышения квалификации.*

The article describes the system of monitoring the of efficiency and quality evaluation the process of professional development as a component of postgraduate pedagogical education; the concept of monitoring as a mechanism for quality management of education is considered; the factors and criteria for assessing the quality of the professional development process are determined; the factorial-criteria model of the process of professional development evaluation was presented and described by the scientific and pedagogical

workers of the Kharkiv Academy of Continuing Education; also, the first practical results of the assessment of the professional development process quality by the factor-criteria model that were obtained during 2017-2018 are given. Monitoring results specified: the activities for further development of directions and forms of diagnostics of quality of work with teachers in the process of advanced training, ways of improving the andragogical support of the educational process in the classrooms, the need to update the technological tools used in the training process, updating the content of professional training courses, the diversification of control and evaluation forms of training effectiveness, diversification of professional training forms.

Key words: *postgraduate education; process of professional development; monitoring; indicators of quality; factorial-criteria model.*

Актуальність. Одним з ключових завдань розвитку вітчизняної системи освіти є підвищення її якості, що полягає у досягненні високого ступеня відповідності якості надання освітніх послуг запитам суспільства.

Як відомо, післядипломна освіта як складник освіти дорослих передбачає «освіту впродовж життя, спрямовану на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб» [3]. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначена проблема, що потребує розв'язання: дисбаланс між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників та реальним станом педагогічної освіти, а також результатами діяльності закладів освіти і готовністю педагогічних працівників до реалізації освітніх реформ в Україні, тобто ключовою проблемою залишається проблема якості [11].

Сьогодні, коли розбудовується Нова українська школа, стверджується нова ідеологія освіти, в Україні змінюються й пріоритети післядипломної освіти, зокрема, підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів освіти. Адже затребуваними стають нові професійні орієнтири в роботі учителя: його вміння управляти процесами становлення й розвитку особистості дитини, формування її духовності, ціннісних орієнтацій як основ для успішної професійної діяльності. Сучасний педагог має бути наділений такими якостями як мобільність, готовність позитивно реагувати на зміни, здатний сприймати інноваційні процеси, прагнути до неперервного професійного і особистісного розвитку.

У таких умовах післядипломна освіта переорієнтовуються на нові індикатори якості професійного розвитку педагогів щодо організації, технологій, змісту навчання. Глобальні завдання щодо реформування української школи

потребують оновлення й мети підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів загальної середньої освіти; спрямування цього процесу на формування особистості вчителя, здатного реалізовувати себе в умовах змін, бачити нові цілі своєї діяльності, усвідомлювати власні потреби і можливості, моделювати свій розвиток як суб'єкта професійної діяльності.

Традиційно процес підвищення кваліфікації педагогів розглядається як безперервне удосконалення наукової, педагогічної та методичної підготовки спеціалістів [8, с. 422]; як цілеспрямоване оновлення і збагачення професійної компетентності педагогічних працівників, що обумовлено динамікою розвитку суспільства, потребами особистості у самовдосконаленні професійних знань і умінь [5, с. 11]. Трапляється трактування підвищення кваліфікації як набуття додаткових знань за базовою спеціальністю та удосконалення професійних умінь на основі осмислення власної діяльності через набуті знання [6, с. 56], і в цьому контексті процес підвищення кваліфікації розглядається як система додаткової освіти, зорієнтованої на готових спеціалістів, на задоволення їх освітніх потреб, на постійне оновлення й поповнення знань, пов'язаних із професійною діяльністю. Оновлене розуміння поняття «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» пов'язують із розв'язанням проблеми фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти, приведенням її у відповідність до потреб та вимог суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку.

Для сучасного етапу розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів характерним є пошук нової моделі навчання, яку С. Вершловський визначив як інноваційну, оскільки вона стає «…способом життєдіяльності, що сприяє розвитку професійної компетентності та загальної культури спеціаліста впродовж усього життя». Така модель, на думку вченого, «забезпечує становлення нової якості педагогічної і соціальної реальності», [1, С. 25] налаштовує на переосмислення ціннісних установок у змісті навчання, для чого необхідні нові форми і технології підвищення кваліфікації педагогів.

Реформування системи освіти загострило питання безперервного професійного розвитку педагогів. Запрацював ринок освітніх послуг у сфері післядипломної педагогічної освіти: в умовах диверсифікації післядипломної педагогічної освіти педагогам надана можливість обирати заклад, в якому вони можуть підвищити кваліфікацію. Проблема ефективного використання бюджетних коштів у цій сфері, забезпечення відповідної якості надання освітніх послуг стає досить актуальною, хоча водночас і несе певні ризики, тому що підвищення кваліфікації, за наявності ліцензії, тепер можуть здійснювати різні інституції, у тому числі громадські організації. Чи зможуть нові учасники цього сегменту ринку освітніх послуг забезпечити відповідну якість? Питання залишається поки що відкритим. Тому система моніторингу, як механізму

управління якістю освіти, що дозволяє на основі комплексного спостереження створити широку інформаційну базу для прийняття ефективних управлінських рішень та вчасно реагувати на виклики, які виникають в освітньому середовищі, набуває особливого значення.

Метою статті є описання моделі моніторингу ефективності та якості процесу підвищення кваліфікації як складника післядипломної педагогічної освіти, що розроблено в Харківській академії неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Під моніторингом післядипломної педагогічної освіти ми розуміємо інформаційну систему, що постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості післядипломної освіти за сукупністю визначених критеріїв, з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування подальшого її розвитку та забезпечення ефективності.

Під час розробки моделі моніторингу ми виходили з того, що модернізація процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має відбуватися на засадах персоналізованого підходу на основі системного оновлення змісту навчання, технологічного комплексу, форм навчання, системи оцінювання результатів навчання. Пріоритетом у підвищенні кваліфікації має стати вплив на мотивацію педагогів і керівників навчальних закладів як самостійних суб'єктів у виборі стратегії власного професійного розвитку.

Враховуючи зазначене, метою моніторингу ми визначили формування цілісного уявлення про стан освітнього процесу з підвищення кваліфікації та визначення рівня відповідності якості його організації, інформаційного-аналітичного забезпечення професійним потребам і запитам педагогічних працівників.

Для досягнення мети були поставлені такі *завдання*:

- з'ясування стану процесу підвищення кваліфікації педагогів та рівня його відповідності завданням реформування системи загальної середньої освіти в Україні;
- оцінку динаміки оновлення функцій, змісту й організаційних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників у контексті нових пріоритетів освітніх реформ;
- виявлення чинників, що впливають на якість і результативність процесу підвищення кваліфікації педагогів і керівників закладів освіти;
- створення системи неперервного і тривалого спостереження й оцінювання якості процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

За орієнтовні *показники якості* процесу підвищення кваліфікації були прийняті такі:

- якісний склад викладачів кафедр та секцій;
- змістовність діяльності кафедр, секцій;
- професійна компетентність педагогів-слухачів курсів підвищення кваліфікації;
- ступінь задоволення освітніх потреб педагогічних працівників;
- якість організації навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації;
- якість результату процесу підвищення кваліфікації.

Відповідно до цих показників були визначені *фактори і критерії* оцінки якості процесу підвищення кваліфікації, а саме:

I. Фактор «організація навчання», критерії:

- різноманітність форм навчання, можливість вибору форм навчання;
- складання індивідуального освітнього маршруту;
- фасилітативний стиль взаємодії з боку викладача у процесі навчання;
- особистісна зорієнтованість навчання (врахування особистісних потреб кожного слухача, його адаптивного потенціалу);
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- частка самостійної роботи у загальному переліку видів навчальних занять;
- форми оцінювання результативності навчання на курсах підвищення кваліфікації, творчий підхід у презентації результатів навчання.

II. Фактор «технології (методи) навчання», критерії:

- діагностування потреб та індивідуального стилю навчання слухачів;
- використання методів проблемного навчання («case-study»);
- інтерактивні методи навчання: діалогове навчання, дискусійні форми навчання, рольові ігри);
- проектні технології (індивідуальна дослідницька робота; групові проекти);
- навчання з опорою на особистий досвід здобувачів, презентація «добрих практик»;
- дистанційне навчання (лекції онлайн, використання електронних навчально-методичних комплексів, Інтернет ресурсів).

III. Фактор «зміст навчання», критерії:

- новизна та актуальність інформації (спрямування змісту програм підвищення кваліфікації на виконання положень Закону «Про освіту», мети і завдань Концепції «Нова українська школа»);
- наукова обґрунтованість інформації;
- практична значимість інформації;
- розгляд питань загальнокультурного значення;
- пріоритет ціннісно-смислової спрямованості інформації.

IV. Фактор «аксіологічний компонент навчання», критерії:

- критичне переосмислення власного педагогічного досвіду (критичне мислення, рефлексія);
- готовність до змін, інноваційна спрямованість у професійній самореалізації (адаптивність до швидкозмінних умов і нових ідей);
- ціннісне ставлення до професії педагога (усвідомлення соціального значущості своєї професії);
- усвідомлення лідерської позиції педагога і відповідальності (особистого впливу) у контексті педагогічного менеджменту.

Інструментарієм моніторингу обрано:

- анкети для виявлення освітніх потреб педагогічних працівників, ставлення педагогів до процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації, оцінки якості навчальних занять тощо;
- тести на вимірювання професійної компетентності педагогів;
- факторно-критеріальні моделі оцінки якості підвищення кваліфікації.

Окремо зупинимося на факторно-критеріальному моделюванні, що здійснюється на засадах кваліметрії і використовується як ефективний інструмент вимірювання у педагогічних дослідженнях.

На думку Г. Дмитренка суть факторно-критеріального моделювання полягає у створенні відповідної моделі бажаного стану об'єкта (якість) через виділення параметрів (напрямів діяльності), факторів (складних властивостей) та критеріїв прояву факторів (простих властивостей). Іншими словами, створюється нормативна модель (базовий орієнтир), за допомогою якої відстежується стан розвитку об'єкта та відбувається його спрямування на бажаний результат [2].

На нашу думку, застосування саме кваліметрії дає можливість формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів шляхом їх поділу на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через *систему критеріїв* – показників якості процесу підвищення кваліфікації, що забезпечує замірювання результатів, які фіксують досягнення мети за певний період.

Для більш досконалого оцінювання ефективності та якості процесу підвищення кваліфікації розроблено факторно - критеріальну модель.

Наведена факторно-критеріальна модель містить фактори, за які ми приймаємо компоненти освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників; критерії (складові факторів), визначені за результатами опитування викладачів кафедр (секцій).

Вагомість факторів (критеріїв) визначено методом експертної оцінки, до якої залучалися як викладачі кафедр Академії, так і педагогічні працівники – слухачі курсів підвищення кваліфікації.

Перші практичні результати оцінювання якості процесу підвищення кваліфікації за факторно-критеріальною моделлю, що були отримані нами протягом 2017, 2018 років, дозволили:

Таблиця 1. Факторно-критеріальна модель оцінки якості процесу підвищення кваліфікації

Фактор	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критеріїв
Організація навчання	0,32	1. Різноманітність форм навчання, можливість вибору форми навчання;	0,04	
		2. Складання індивідуального освітнього маршруту	0,25	
		3. Фасилітативний стиль взаємодії з боку викладача у процесі навчання	0,11	
		4. Особистісна зорієнтованість навчання (врахування особистісних потреб кожного слухача, його адаптивного потенціалу)	0,07	
		5. Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу	0,18	
		6. Частка самостійної роботи у загальному переліку видів навчальних занять	0,21	
		7. Форми оцінювання результативності навчання на курсах підвищення кваліфікації, творчий підхід у презентації результатів навчання	0,14	
Технології (*методи*) навчання	0,27	1. Діагностування індивідуального стилю навчання слухачів	0,05	
		2. Використання методів активного навчання («case-study»)	0,10	
		3. Інтерактивні методи навчання: діалогове навчання, дискусійні форми навчання, рольові ігри)	0,14	
		4. Проектні технології (індивідуальна дослідницька робота; групові проекти)	0,24	
		5. Навчання з опорою на особистий досвід, презентація «добрих практик»	0,28	
		6. Дистанційне навчання (лекції онлайн, використання електронних навчально-методичних комплексів, Інтернет ресурсів)	0,19	
Зміст навчання	0,23	1. Новизна та актуальність інформації (спрямування змісту програм підвищення кваліфікації на виконання положень Закону «Про освіту», мети і завдань Концепції «Нова українська школа»)	0,07	
		2. Практична значимість інформації	0,13	
		3. Наукова обґрунтованість інформації	0,20	
		4. Розгляд питань загальнокультурного значення	0,33	
		5. Пріоритет ціннісно-смислової спрямованості інформації	0,27	
Аксіологічний компонент навчання	0,18	1. Критичне переосмислення власного педагогічного досвіду (критичне мислення, рефлексія)	0,10	
		2. Готовність до змін, інноваційна спрямованість у професійній самореалізації (адаптивність до швидкозмінних умов і нових ідей)	0,20	
		3. Ціннісне ставлення до професії педагога (усвідомлення соціального значущості своєї професії)	0,40	
		4. Усвідомлення лідерської позиції педагога і відповідальності (особистого впливу) у контексті педагогічного менеджменту	0,30	
Загальна оцінка				

- встановити баланс між змістом навчання та професійними потребами, очікуваннями кожного педагога-фахівця через суттєве оновлення тематики курсів підвищення кваліфікації відповідно до ключових проблем і тенденцій реформування освіти;

- спрямувати зусилля викладачів на переосмислення своєї ролі в контексті побудови «паритетної співпраці» із педагогами, мотивування їх на професійне самовизначення;
- враховувати різноманітність індивідуальних потреб слухачів, андрагогічні особливості навчання педагогів і знаходити збалансовані оптимальні форми організації навчального процесу;
- осучаснити методи навчання через активне використання діалогових і дискусійних форм навчання, презентацію власних «добрих практик».

Одним із основних результатів упровадження моніторингу за наведеною моделлю стало критичне переосмислення викладачами Академії власного професійного досвіду, актуалізація ціннісного ставлення до своєї професії, усвідомлення ступеня особистого впливу на якість освіти в навчальних закладах регіону.

Аналіз отриманих результатів моніторингу ефективності та якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників дозволив визначити перспективи подальшого вдосконалення й модернізації післядипломної освіти педагогічних працівників, для чого необхідно:

- створити ціннісно-мотиваційне середовище для впровадження моніторингу якості післядипломної педагогічної освіти;
- відпрацювати технології моніторингу якості в системі післядипломної педагогічної освіти;
- проаналізувати динаміку оновлення функцій, змісту та організаційних форм післядипломної педагогічної освіти відповідно до критеріїв, визначених у факторно-критеріальній моделі оцінки якості процесу підвищення кваліфікації;
- постійно визначати: а) фактори, що сприяють або заважають підвищенню кваліфікації; б) рівень теоретичної підготовки слухачів із основних питань педагогічної або управлінської діяльності; в) професійні потреби слухачів; в) рівень професійної компетентності кожного педагога як результат самодіагностики за розробленими методиками діагностування.

Висновки. Результати моніторингу, що проводився у Харківській академії неперервної освіти з метою вивчення якості процесу підвищення кваліфікації та визначення рівня відповідності його організації, інформаційно-аналітичного забезпечення професійним потребам й індивідуальним запитам педагогічних працівників, дали можливість конкретизувати напрями і завдання щодо подальшої роботи, спрямованої на модернізацію і підвищення ефективності процесу підвищення кваліфікації як складника післядипломної педагогічної освіти, а саме:

- вдосконалювати в процесі підвищення кваліфікації форми андрагогічної підтримки з боку викладачів: поточне індивідуальне або групове консультування слухачів, розширення дистанційних та он-лайн форм навчання, активізація участі педагогів у обговоренні проблемних і дискусійних питань;
- сприяти переосмисленню ролі сучасного викладача-андрагога, формуванню вміння визначати особистісні й професійні особливості педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації, стимулювати проявлення суб'єктної позиції педагогів у освітньому процесі;
- оновити контент курсів підвищення кваліфікації, осучаснити змістове наповнення освітніх програм;
- оновити технологічний інструментарій, що застосовується у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації; використовувати сучасні дидактичні стратегії, які дозволяють слухачеві знаходитися у стані активної дії, творчого аналізу та синтезу інформації;
- диверсифікувати форми підвищення кваліфікації, поширювати використання персоналізованого підходу в навчанні;
- вдосконалювати форми контролю і оцінювання результативності навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Перспективним напрямом за заявленою темою є вдосконалення моніторингу якості і розвиток системи комплексної діагностики успішності навчання педагогічних працівників в процесі підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел:

1. Вершловский С.Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию / Андрагогика постдипломного образования: научно-методичнское пособие [под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской]. – Спб.: СПбАППО, 2007. – С. 6-33.
2. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций: учеб. пособие / Г. А. Дмитренко. – 3-е изд., испр. и доп. – К.: МАУП, 2006. – 224 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком. Інтер., 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran1235#n1235.
5. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: [монографія] / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 422 с.
6. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.
7. Матюшкина М.Д. Критерии качества постдипломного образования педа-

гогических кадров // Человек и образование. – 2010. – №1 (22). – С. 80-83.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – Київ : Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с.
9. Огнев'юк В.О. Проблеми та перспективи оцінювання якості української освіти / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Моніторинг якості освіти: теорія та практика» [Редкол. : В. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009.
10. Покроєва Л.Д., Рябова З.В. Організація моніторингу ефективності та якості післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва, З. В. Рябова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08pldppo.pdf
11. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ МОНУ від 16 липня 2018 р. № 776 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

Transliteration of References:

1. Vershlovskiy S.G. Ot povysheniya kvalifikatsii k postdiplomnomu pedagogicheskomu obrazovaniyu / Andragogika postdiplomnogo obrazovaniya: nauchno-metodichnskoye posobiye [pod red. S.G. Vershlovskogo, G.S. Sukhobskoy]. – Spb.: SPbAPPO, 2007. – S. 6-33.
2. Dmitrenko G.A. Strategicheskiy menedzhment: tselevoye upravleniye personalom organizatsiy: ucheb. posobiye / G. A. Dmitrenko. – 3-ye izd., ispr. i dop. – K.: MAUP, 2006. – 224 s.
3. Yentsiklopedíya osvíti / Akad.ped.nauk Ukraíni; golovniy red.. V.G.Kremen'. – K. : Yurínkom. Ínter., 2008. – 1040 s.
4. Zakon Ukraíni «Pro osvítu» [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran1235#n1235.
5. Kravchenko L.M. Neperervna pedagogíchna pídgotovka menedzhera osvíti: [monografíya] / L. M. Kravchenko. – Poltava : Tekhservís, 2006. – 422 s.
6. Krayevskiy V.V. Povysheniye kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov / V. V. Krayevskiy // Pedagogika. – 1992. – № 7–8. – S. 55–58.
7. Matyushkina M.D. Kriterii kachestva postdiplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov // Chelovek i obrazovaniye. – 2010. – №1 (22). – S. 80-83.
8. Neperervna profesíyna osvíta: problemi, poshuki, perspektivi : monografíya / za red. Í.A. Zyazyuna. – Kiív : Vid-vo «Vípol», 2000. – 636 s.
9. Ognev'yuk V.O. Problemi ta perspektivi otsínyuvannya yakostí ukraíns'koíosvíti / Materíali Vseukraíns'koínaukovo-praktichnoíkonferentsíí«Monítoring yakostí osvíti: teoríya ta praktika» [Redkol. : V. Ognev'yuk, L.L. Khoruzha ta ín.]. – K. : KMPU ímení B.D. Grínchenka, 2009.

10. Pokroêva L.D., Ryabova Z.V. Organízatsíya monítoringu yefektivností ta yakostí píslyadiplomnoípedagogíchnoíosvíti / L. D. Pokroêva, Z. V. Ryabova [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08pldppo.pdf
11. Pro zatverdzhennya Kontseptsíírozvitku pedagogíchnoíosvíti. Nakaz MONU víd 16 lipnya 2018 r. № 776 [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

POKROIEVA L.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector of Kharkiv Regional Scientific-Methodical Institute of Continuous Education, Honored Worker of Education of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

KAPUSTIN I.V., Head of the Center for Education Quality Monitoring, KVNZ Kharkiv Academy of Continuing Education, Kharkiv, Ukraine

SMIRNOVA M.E., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Quality Management Education, KVNZ Kharkiv Academy of Continuing Education, Kharkiv, Ukraine

mvs50898@gmail.com

QUALITY MONITORING OF THE PROCESS OF INCREASE OF QUALIFICATION AS A COMPOSER OF AFTER-DIPLOMA PEDAGOGICAL EDUCATION

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF EUROPEAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

АВДИМИРЕЦЬ Н.В.,
аспірант, кафедра історії,
археології та філософії,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

КОМУНІКАТИВНО-ДІАЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ, МІСЦЕ ТА РОЛЬ У СИСТЕМІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізований феномен сутності, місця та ролі у системі ключової компетенції сучасної студентської молоді. Спираючись на сучасні дослідження показано, що сутність, місця та роль ґрунтується на філософії поваги до свободи особистості, яка реалізується через свободи спілкування у будь-який спосіб: вивчати і змінюватися, передавати інформацію іншим, свої змінені версії спілкування. Проаналізовано процеси розвитку комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді. Особливу увагу приділено системі властивостей особистості «Я-концепції». Показані переваги і недоліки комунікативно-діалогічної компетентності, її сутність, місця та роль в інформаційному і громадянському суспільстві, відмінність між вільним і відкритим інформаційним забезпеченням, значення використання комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді в культурно-освітньому просторі, як чинника формування свідомих, відповідальних громадян. Наведені приклади використання комунікативно-діалогічної компетентності, як вільних спілкувань в культурно-освітньому просторі.

Ключові слова: *розвиток комунікативно-діалогічної компетенції, студентська молодь, філософський супровід, діалог.*

В статье проанализирован феномен сущности, места и роли в системе ключевых компетенций. Опираясь на современные исследования показано, что сущность, место и роль основывается на философии уважения к свободе личности, реализуемой через свободу общения другим способом: изучать и меняться, передавать информацию другим, свои изменённые версии общения. Проанализированы процессы развития коммуника-

© АВДИМИРЕЦЬ Н.В., 2018
УДК 378.015.31:[316.454.5+005.336.2]

тивно-диалогической компетентности студенческой молодежи. Особое внимание уделено системе свойств личности «Я - концепции». Показаны преимущества и недостатки коммуникативно-диалогической компетентности, ее сущность, место и роль в информационном и гражданском обществе, различие между свободным и открытым информационным обеспечением, значение использования коммуникативно-диалогической компетентности студенческой молодежи в культурно-образовательном пространстве, как фактора формирования сознательных, ответственных граждан. Приведенные примеры использования коммуникативно-диалогической компетентности, как свободных общений в культурно-образовательном пространстве.
Ключевые слова: *развитие коммуникативно-диалогической компетенции, студенты, философское сопровождение, диалог.*

The article analyzes the phenomenon of the essence, place and role in the system of key competencies. Based on modern research, it is shown that the essence, place and role is based on the philosophy of respect for individual freedom, realized through the freedom of communication in any way, to study and change, transmit information, be like, transfer to others, your modified versions of communication. The processes of development of communicative and dialogical competence of students are analyzed. Particular attention is paid to the system of personality properties "I-concept". The advantages and disadvantages of communicative-dialogical competence, its essence, places and roles in information and civil society, the difference between free and open information support, the importance of using communicative-dialogical competence of students in the cultural and educational space as a factor in the formation of conscious, responsible citizens . The given examples of the use of communicative and dialogical competence as free communication in the cultural and educational space.
Key words: *development of communicative-dialogical competence, students, philosophical support, dialogue.*

Визначення проблеми. Упродовж останніх років посилився науковий інтерес до проблеми вивчення системи ключових компетенцій у сучасному культурному просторі, що значною мірою пояснюється підвищенням загального рівня комунікативно-діалогічної компетентності, зацікавленістю її змістом, функціональним призначенням, місцем і роллю в сучасному суспільстві. Актуалізуються стратегії формування вмінь розрізняти сутність, місце і роль

в системі ключових компетенцій; виокремлювати комунікацію й діалог у сучасному осередку студентської молоді, що стимулює розвиток особистості зокрема, й суспільних відносин у цілому, позаяк саме в період студентства відбувається інтенсивне життєве самовизначення. Важливо, що компетенції виявляються в діяльності й формуються цінностями. Людина, а в нашому випадку студентська молодь у розмаїтті її виявів - розумових, комунікативних, мовленнєвих, духовних, усвідомлюваних та неусвідомлюваних, загальнолюдських та етнонаціональних; у її тяжінні до іманентного й трансценденталь-ного. Як це розмаїття поєднується у комунікативно-діалогічної компетентності в її сутності, місці та ролі, у системі ключових компетенцій сучасної студентської молоді, віддавна іменованій «спілкування людини».

Що зробила людина з живим спілкуванням та діалогом? Стало воно цариною розуму у світі – чи воно перетворилось на «непорозуміння» та «несвіт»?

Оскільки компетенція сьогодні, в умовах європейської інтеграції, що є основою зовнішньополітичної ідентичності України, стає ознакою повсякденя, особливої ваги набуває розвиток у студентської молоді комунікативно-діалогічної компетентності. Але конфлікти руйнують діалог і комунікацію, які за сприятливих умов забезпечують підготовку молодого покоління до самостійного життя. Гостротою назрілих питань визначається актуальність обраного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: величезний теоретичний і практичний досвід роботи має в означеному напрямі українська дослідниця Л. Горбунова, яка переконливо обґрунтовує проблему ключових компетенцій у транснаціональному освітньому просторі. Але слід згадати роботи авторів, які безпосередньо і предметно експлікують сутність комунікації й діалогу як шляхів консолідації спільнот різного рівня в конкретних формах, зокрема в соціально-культурному просторі й різних ситуаціях управління. Це праці таких учених, як К.-О. Апель, Г. Бал, В. Бех, Г. Щедровицький, А. Шюц, А. Єрмоленко, К. Ясперс, Ю. Габермас та інші.

Мета дослідження: розробити й апробувати концепцію комунікативно-діалогічної компетентності, визначити її суть, місце та роль у системі ключових компетенцій сучасної студентської молоді.

Об'єкт дослідження: процес розгортання системи ключових компетенцій сучасної студентської молоді в культурно-освітньому просторі.

Предмет дослідження: умови, за яких актуалізуються процеси розвитку комунікативно-діалогічної компетентності в сучасної студентської молоді.

До методів дослідження, що уможливили результативні висновки, слід віднести: теоретичне підґрунтя (аналіз, інтерпретація, теоретичне моделювання суті, місця і ролі комунікативно-діалогічної компетентності в системі клю-

чових компетенцій у сучасному культурному просторі, узагальнення на рівні встановлення закономірностей).

Виклад основного матеріалу. Сучасному глобалізованому світу притаманні висока швидкість економічних, соціальних і політичних змін, що супроводжуються істотним розширенням можливостей передачі інформації, традиційні ж системи поступово витісняються на периферію, видозмінюючись при цьому й пристосовуючись до нової ситуації.

За таких обставин особливо загострюється питання формування надійних теоретико-методологічних засад дослідження розвитку комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді, що є дуже потужною силою, яка прагне динаміки й готова змінити світ навколо себе.

Як відомо, розвиток комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді відбувається завдяки засобам технологічного інструментарію (Інтернет - ресурсів, онлайнових освітніх середовищ, інформаційно-комунікативних технологій, програмних засобів навчального призначення), що сприяють також розвитку універсальних компетенцій (прогностичних, візуалізаційних, риторичних, мотиваційних, когнітивних, проектувальних).

Як стверджує Л. Горбунова, спираючись на огляд і визначення компетенцій у словнику компетенцій Гарвардського університету, в загальновизнаному тлумаченні компетенціями називають сукупність атрибутивних характеристик індивіда, завдяки яким той може бути ефективним «у виконанні ролі, функцій, завдань або обов'язків. Характерні критерії поєднують у собі відповідну поведінку на роботі, мотивацію, знання та навички [2].

Зауважимо, що на сьогодні саме компетенції розглядають, як один з найважливіших аспектів роботи, що допомагають здійснити опис їх виконання (які використано знання, навички та здібності). Іншими словами, компетенції пов'язані не з тим, «що» виконано з погляду результатів, обов'язків або конкретних цілей, а з тим, «як» це виконано. Тобто за допомогою компетенцій можна підвищити ефективність праці. Їх використання – ключ до успіху для багатьох університетів і організацій, що опинилися в епіцентрі швидких і драматичних змін [2].

На сторінках сучасної наукової літератури, присвяченої реформуванню освітньої галузі, точиться активна дискусія щодо визначення компетенцій та їх ролі у формуванні стратегій і конкретних завдань навчання та спрямування зусиль університетів на виконання цих завдань. Дискусії навколо компетенцій були започатковані ще в 1996 році, коли Рада Європи визначила активне громадянство як здатність критично мислити, брати на себе відповідальність, участь в ухваленні групових рішень, розв'язанні конфліктів не наси-льницькими методами, а також брати участь в управлінні демократичними інституціями та в їх удосконаленні. Відтак компетенції були введені в риторику офі-

ційних документів для того, щоб охопити найважливіші соціальні аспекти життя громадян Європи [2].

Чимало науковців пропонують власні тлумачення поняття «компетенція». Так, наприклад, Вайнерт, на якого покликається Л. Горбунова, співвідносить цей термін із грецьким поняттям « arete », що означає «майстерність, перевага, у сенсі бути кращим», а також із латинським терміном « virtus » – своєрідною моральною перевагою, хоча загалом під компетенціями розуміють те, «що люди можуть робити, а не те, що вони знають». Цей концепт застосовують до індивідів, соціальних груп або інститутів, а поняття «компетенція» і «компетентність» або множинна форма «компетенції» почасти вживаються як взаємозамінні.

Таке визначення нехтує широким розумінням поняття «компетенція», що може бути синонімічним до таких лексем, як «здатність», «схильність», «можливість», «ефективність» і «навичка». З огляду на це, поняття «компетенція» та його множинну форму «компетенції» все частіше витісняють поняття «компетентність», «компетентності», що означають конкретні знання, навички й види діяльності, яких можуть набувати індивіди [2].

Зазначимо при цьому, що поняття компетенція містить у собі категорії суб'єктності та цінності. Для розуміння компетенції слід звернути увагу на виконання «реальних завдань» і на безліч способів пізнання, що відповідають чотирьом принципам освіти, розробленим Ж. Делором у 1996 році для ЮНЕСКО: «вчитися пізнавати, вчитися діяти, вчитися жити разом і вчитися бути» (Delors, 1996). Л. Горбунова передбачає знання контексту реального світу, відтак і розвиток компетентностей також заснований на досвіді реального світу й ураховує весь спектр можливостей навчання (інформального, неформального й формального) протягом усього життя [2].

Однією з основних цілей розвитку ключових компетенцій є сприяння безперервному навчанню, здатності учнів використовувати вже здобуті знання й продовжувати навчання протягом усього життя. Така здатність учнів «переносити» знання й навички в нові ситуації і, зрештою, у «реальний» світ, за межі навчального закладу, втілює ідею трансферу. Можна твердити, що це довгострокова мета, яка сьогодні активно розробляється педагогами та теоретиками освіти. Головні висновки таких досліджень підкреслюють необхідність контекстуалізованого навчання й конструктивістських підходів, що поєднують експериментування учнів з експліцитним контентом навчання й динамічною оцінкою – аспектами того, що Бренсфорд і Шварц (Bransford and Schwartz, 1999) назвали «Навчанням Майбутнього».

Методи навчання, які потрібні для розвитку ключових компетенцій, повинні бути орієнтовані на міждисциплінарне, міжпредметне та інтеркультурне навчання, що має поєднуватися з індивідуальним підходом і командною

роботою над проектами [2]. У таких умовах, як твердять дослідники Гордон, Халаш, Кравчик та інші, ефективна педагогіка розвитку компетенції може стати досяжною метою, з урахуванням того, що вона орієнтована на все життя, сприяє активній участі в індивідуальних і соціальних процесах, результати якої залежать від навчання всіх тих, хто підтримує навчання інших, формуючи його на спільній основі, орієнтованій на конвергенцію.

Система ключових компетенцій і трансверсальних навичок підтверджує необхідність комплексного, орієнтованого на співпрацю й трансдисциплінарне середовище, навчання.

Як зауважує Л. Горбунова, незважаючи на перешкоди для імплементації, які «більш за все є перешкодами оцінювання й фінансування, чимало навчальних закладів уже практикують навчання ключових компетенцій. Основні теми навчання ключових компетенцій для XXI століття пов'язані зі створенням значущої освіти, заснованої на реальних проблемах і участі в міждисциплінарному та інтеркультурному середовищі, навчанні самоуправлінню (метакогнітивних навичок і навичок саморегулювання) [2].

Спираючись на наявні в науці підходи до висвітлення комунікативно-діалогічної компетентності як інтегральної властивості особистості, можна сформулювати оптимальне визначення компетентності сучасної студентської молоді, зокрема: сукупність теоретичних знань, умінь, навичок, що дозволяють цивілізовано вибудовувати спілкування й обирати гідні варіанти поведінки в будь-яких ситуаціях; цілісність особистісних смислів, що орієнтують на поліфонічне, багатовимірне сприйняття світу, емпатію, рефлексивність, толерантність, конструктивний діалог. Причому, якщо йдеться про конфліктологічну компетентність, то нам імпонує думка дослідниці А. Кузіної, яка небезпідставно стверджує, що «...конфліктологічна компетентність виявляється через сукупність компонентів – когнітивно-ціннісного, діяльнісно-інтегративного й мотиваційного. Виховання конфліктологічної компетентності передбачає проходження ряду стадій: психологічної, інтерактивної і світоглядної…» [5].

Яке ж місце посідає і яку роль відіграє комунікативно-діалогічна компетентність у системі ключових компетенцій в сучасному культурному просторі? На нашу думку, в основу концепції сутності, місця і ролі в системі ключових компетентностей сучасної студентської молоді закладено такі принципи:

- по-перше, системності, полікультурності, діалогу, інтегративності, ціннісно-смислової спрямованості, особистісного розвитку тощо;
- по-друге, наявність критичного мислення та креативність. Оскільки критичне мислення та креативність взаємопов'язані, Т. Бородіна слушно зазначає, що їх ефективність посилюється засобами цифрової компетентності, відтак «...цифрова компетентність не зводиться до простої здатності споживати цифрові ЗМІ, а передбачає наявність

критичного мислення і креативних навичок, які необхідні громадянам для того, щоб бути ефективними одержувачами і творцями цифрової сфери [1]:

- по-третє, однією з природних людських властивостей є прагнення до безпеки і контролю над тим, що відбувається. Як слушно зауважує Стівен Харрісон, «...прагнення до безпеки й усамітнення стали ледве не символом соціальної задоволеності. Наш світ перетворився в світ відірваності й ізоляції ...Навіть віртуальний світ Інтернету породив кіберспільноту, яка об'єднує людей зі спільними інтересами, виходячи за межі простору і часу…» [8, с. 173-174].

Виникає запитання про те, хто сучасну студентську молодь контролюватиме і впливатиме на неї? Божественне творіння або еволюція? На нашу думку, коли Бог створив за законами мудрості світ, він зажадав, аби був хтось, хто б оцінив сенс такої великої роботи, любив би її красу, захоплювався її розмахом.

Але зараз, сучасний світ філософської, психологічної та педагогічної думки перебуває в постійній боротьбі. Однак існує прямий зв'язок між збереженням індивідуальної свободи і культурним розмаїттям, без котрого здорове суспільство загальної рівності просто неможливе.

Якщо спілкування розуміти як процес, доданий до буття, тоді у нас сформується інше бачення, так-як буття визначає свідомість. Але на думку І. Зізіуласа, буття відбувається як спілкування, він стверджує, що «…тільки в цьому випадку істина і спілкування можуть збігатися…» [4]. Дослідник звертає увагу на те, що: «... розрив між буттям і спілкуванням автоматично обертається тим, що істина буття постає над істиною спілкування. Для створеного існування це здається природним, але якщо воно осягається як вища інстанція, то розрив неминучий. Адже «створене» означає «дане»: людина, може, і хотіла б надати пріоритетного значення спілкуванню, але через те, що буття є datum, в яке входить і вона сама, їй не вдається відійти від принципу, згідно з яким буття передує всякому ставленню. Субстанція стає вищим вмістом істини, якщо остання лише належить до буття. Єдиною альтернативою цьому світу може бути тільки спілкування, яке б конституювало буття ... » [4, с. 99].

Як переконуємося, кожне одиничне буття набуває онтологічного статусу вже внаслідок самого факту свого існування. І тоді зрозуміло, що світ складається з об'єктів, тобто речей, чий онтологічний статус доводиться визнати за всіляку можливість вступити з ними в певний стосунок [4]. Ми погодимося з тим, що істина цих «об'єктів» обертається викликом для тих, хто пізнає: пізнане й пізнаване потрапляють у відношення протистояння; res і intellectus повинні тепер досягати деякого adaeguatio .... Відповідно І. Кант окреслює adaeguatio, як «згоду з законами розуму» (Критика чистого розуму), що про-

дукує трансцедентальний вимір істини. Однак це не рятує істину від того, що описано тут як занепад існування, оскільки, згідно з І. Кантом, істина насамкінець визначається єдністю людського досвіду [4, с. 100]. Дуже слушним є мудре застереження І. Канта, котрий казав: з отого кривого «тесу», що з нього роблено людину, годі намагатися змайструвати щось рівнесеньке [9, с.17].

Логіка подальшого пошуку уможливлює виокремлення ціннісних характеристик пам'яті. У пошуках осмислення задекларованої категорії та за детальним аналізом феномену пам'яті в сучасних умовах комунікації, О. Троїцька посилається на українського філософа С. Пролєєва, який стверджує, що з погляду філософської рефлексії можна виокремити чотири основні культурні значення пам'яті:

- завдяки пам'яті уможливлюється культурний досвід індивіда… завдяки пам'яті існує смисловий горизонт, сенс життєдіяльності, її ідеальний план…
- пам'ять становить необхідну й універсальну умову будь-якого розуміння…
- без пам'яті неможлива темпоральність людського буття…
- час для людини існує настільки, наскільки вона пам'ятлива…
- тільки завдяки пам'яті відкриваються проекції минулого, теперішнього і майбутнього…» [6].

Іншою змінною комунікативного простору є мова, що виступає як результат тривалого розвитку. За допомогою мови фіксується й передається найбільш значуща для життя людини інформація. Мова є одним із важливих елементів, що визначає зміст картини світу, яка «виявляється в однаковості поведінки народу в стереотипних ситуаціях, у загальних уявленнях народу про дійсність, у висловлюваннях, у судженнях про дійсність, прислів'ях, приказках та афоризмах [7].

Подальша логіка означених пошуків вимагає інтерпретації понять первинного змісту, місця і ролі в системі ключової компетенції сучасної студентської молоді. Тому варто зазначити, що в системі комунікативної компетентності доцільно виокремлювати такі компоненти:

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі й професійного зокрема; знання про стиль спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості);
- конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, що дозволяють успішно встановлювати контакт із іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосову-вати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних

ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, що забезпечують адекватні висловлювання міміко - пантомійним супроводом; перцептивно - рефлексивні уміння, що забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера у спілкуванні та розуміння самого себе);

- емоційний компонент (гуманістичне настановлення на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні стосунки, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна «Я – концепція»; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційного стану).

Як слушно зауважує українська дослідниця О. Троїцька, що «…серед інших наук філософії належить особлива інтегративна й пошукова роль. Саме філософія традиційно виступає в європейській традиції як засновок та система обґрунтування єдності знання (а відтак і освіченості). Водночас сам характер єдності знання та розуміння, пізнавальних та освітніх практик складає в умовах глобального світу непросту проблему. Щодо її змісту очевидні щонайменше дві речі:

- по-перше, будь-яке узгодження й гармонізація освітніх зусиль та процесів покликане надати особистості якнайширший горизонт самовизначення в глобальному світі. На цьому, до речі, наголошує і проект Tuning, коли визначає континуальність освіти на основі принципу порівнюваності, а не однаковості;
- по-друге, глобальний світ вимагає визнання неспростовності базових культурних відмінностей, що веде за собою чутливість до світоглядних позицій, загалом конкретики кожного культурного середовища…» [6].

Відтак зміст, місце та роль у системі ключової компетентності сучасної студентської молоді є одним з найважливіших структурно - функціональних компонентів комунікативно-діалогічної компетентності.

Розглянувши питання щодо сутності, місця та ролі у системі ключових компетенцій сучасної студентської молоді і в загалі перспектив розвитку комунікативно-діалогічної компетентності у культурно-освітньому просторі, з'ясуємо можливості її практичного застосування.

Будь-яке явище за самою своєю природою відрізняється від властивостей і класів, що визначають характер, особливості тих чи тих явищ. Значить, сенс невіддільний від нового виду парадоксів, якими відзначено приналежність нонсенсу внутрішнього сенсу, – точно так само, як попередні парадокси відзначали приналежність нонсенсу до внутрішнього значення, а для філософії абсурду нонсенс, на нашу думку, є те, що опозиційно протилежне сенсу. Це пояснюється тим, що абсурд завжди визначається відсутністю сенсу,

нестачею (цього недостатньо). Навпаки, з точки зору структури, сенсу завжди занадто багато: це надлишок, вироблений нонсенсом як недостатністю самого себе.

На думку Р. Якобсона, потрібно визначати нульову фонему, яка не має наразі фонетично певної значущості через її протилежність до відсутності фонеми, а не до фонеми самої по собі. Також у нонсенсу немає якогось специфічного сенсу, але він протилежний відсутності сенсу, а не самому сенсу, який той виробляє в надлишку, – між ним і його продуктом ніколи не буває простих відношень. Нонсенс – це те, що не має сенсу, але також і те, що протилежне відсутності останнього, що саме по собі дає сенс. У цьому контексті і З. Фрейд нам важливий не стільки як дослідник людської глибини і сервісного змісту, скільки як дивовижний першовідкривач інженерії несвідомого, за допомогою котрого сенс виробляється завжди як функція нонсенсу.

Відтак сам факт наявності комунікативно-діалогічної компетентності в системі ключових компетенцій як у філософському осмисленні, так і в перцептивному, з огляду на сприймання і розуміння, полягає в тому, що уведення в науковий обіг означеного поняття зміщує звичні межі. Після того, як центр уваги перемістився зі студентської молоді на нові умови життя всього суспільства, на нашу думку, потрібно визначитися між тими, хто пов'язав смисл з новою трансценденцією, а філософія як наука повинна змістити свій вектор у бік розкриття проблем сучасної студентської молоді. Залежно від позиції філософії поваги до свободи особистості, й відповідного висвітлення культурно-освітнього простору, траекторії руху в розвитку комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді будуть різними.

В одному випадку траекторія буде спрямованою в один бік, а в іншому випадку – в протилежний. Якщо ми візуалізуємо механізм, за якими філософський супровід знову і знову озирається назад, то ми можемо побачити низку траекторій, які в кожному випадку набувають різної форми. Відтак ми отримуємо уявлення про відповідні тенденції в хаотичному русі розвитку комунікативно-діалогічної компетентності студентської молоді в культурно-освітньому просторі сьогодення.

Щоб віднайти точки перетину в системі ключових компетенцій, ми керуємося базисною ідеєю. Параметри системи взагалі змінюють своє значення повільно, в той час як підлеглі частини змінюються швидко [Герман Гакен «Чи можемо ми використовувати синергетику в науках про людину»].

Повсякденне діалогічне спілкування поза філософським супроводом та ненауковими світоглядними позиціями суб'єктів дії почасти втрачає активність у колі його учасників і навіть унеможливлює ефективність застосування певних продуктивних способів, засобів та прийомів взаємодії. Намагаючись зрозуміти світ та іншу людину, студентська молодь весь час стикається з новими пробле-

мами, які вимагають відмови від попередніх поглядів, тому конструкти дозволяють поступово рухатися у світі предметів шляхом здійснення логічних операцій, інтерпретацій щодо взаєморозуміння. На основі аналізу наукових розвідок діалогічних стратегій, поширених у сучасних культурних практиках [6], О. Троїцька кваліфікує як відкритий, пасивний спосіб соціальної комунікації – презентацію, що не передбачає дискусій, відкритих суперечок, диспутів під час її проведення, але як все ж таки може бути активний діалог, будучи автентичним, який містить неабияку активність; до того ж, порозуміння без артикуляції інтересів спільноти або особистісних інтенцій не є можливим [6].

Насамкінець зауважимо, що опис системи ключових компетенцій у сучасному культурному просторі може транслюватися в подібній системі прийняття рішень. Це може бути виконано не тільки на якісному рівні, але також кількісно, на рівні комп'ютерних алгоритмів, за аналогією з синергетичним комп'ютером. Цілком очевидно, що наш аналіз у жодному разі не можна вважати повним, позаяк не меншу важливість мають й інші аналітичні стратегії. Це пояснюється тим, що модель штучного інтелекту, і особливо експертні системи, дають свої результати.

Порушена в статті проблема ускладнюється за умови, коли кількість можливих розв'язок і об'єктів аналізу значно збільшуватиметься, а ухвалити рішення буде дуже важко. На нашу думку, ця проблема розгалуження рішень, вибору оптимальних варіантів може бути також виокремлена за допомогою означеного вище підходу.

Висновки. З огляду на сказане, доходимо висновку, що процес навчання є безкінечним у часі і в просторі.

На разі аналіз джерел, що містять пошук ключових компетенцій: етапи, об'єктивні чинники, критерії та рівні розвитку комунікативно-діалогічної компетенції у студентської молоді, мають певну динаміку показників, головним із яких слід визнати, що сутність комунікативно-діалогічної компетенції, яка відбувається в освіті й культурі, має спиратися й орієнтуватися на засоби масової інформації, на трансформацію суспільної свідомості студентської молоді в культурно-освітньому просторі.

Розмаїття різновидів систем ключових компетенцій сучасної студентської молоді, вивчення суті, місце та ролі комунікативно-діалогічної компетентності щодалі частіше ставить на порядок денний питання про можливість створення «турботливого ставлення людини до буття».

Перспективи подальших досліджень безпосередньо пов'язані з теоретичними та практичними пошуками моделі філософського супроводу розвитку комунікативно-діалогічної компетентності в сучасному середовищі, комплексним аналізом механізмів утілення ключових компетенцій у багаторівневу культурно-освітню комунікацію, що має стати інтеркультурною.

Список використаних джерел:

1. Бородина Т. В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений [Электронный ресурс]. – URL: http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#ixzz3ZHassy/
2. Горбунова Л. С. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація / Л. С. Горбунова // Філософія освіти. – 2016. – № 2. – С. 12–20.
3. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Жуков Ю. М, Петровская Л .А., Растянников П. В. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 104 с.
4. Зизиулас Иоанн, митр. Бытие как общение: Очерки о личности и Церкви / Предисл. Прот. Иоанна Мейендорфа: Пер. С англ.. Д.М.Гагаяна. – М.: Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 2006. – 280 с.
5. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников Электронный ресурс :http://www.dissercat.com/content/vospitanie-konfliktologicheskoi-kompetentnosti-starsheklassnikov
6. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи: монографія / О. М. Троїцька. – Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. – 312 с.
7. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога: дис. д-ра філософ. наук: 09. 00. 10 / Троїцька Тамара Серафимівна. – К., 2007. – 395 с.
8. Харрисон Стивен Счастливый ребенок / Перев. с англ. – М.: ООО Издательский дом «София», 2005. – 192 с.
9. Філософія: Світ людини, Курс лекцій: Навч. посібник / В. Г. Табачковский, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін.. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.

Transliteration of References:

1. Borodyna T. V. Sotsyalnыi dyaloh: kommunykatyvnыe stratehyy lychnostnoi reprezentatsyy obshchestvennыkh otnoshenyi [Эlektronnыi resurs]. — URL: http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#ixzz3ZHassy/
2. Horbunova L. S. Kliuchovi kompetentsii u transnatsionalnomu osvitnomu prostori: vyznachennia ta implementatsiia / L. S. Horbunova // Filosofiia osvity. – 2016. – № 2. – S. 12–20.
3. Zhukov Yu. M. Dyahnostyka y razvytye kompetentnosty v obshchenyy / Zhukov Yu. M, Petrovskaia L .A., Rastiannykov P. V. – M.: Yzd-vo Moskovskoho un-ta, 1990. – 104 s.

4. Zyzyulas Yoann, mytr. Вытуе kak obshchenye: Ocherky o lychnosty y Tserkvy / Predysl. Prot. Yoanna Meiendorfa: Per. S anhl.. D.M.Hahaiana. – M.: Sviato-Fylaretovskyi pravoslavno-khrystyanskyi ynstytut, 2006. – 280 s.
5. Kuzyna A. A. Vospytanye konflyktolohycheskoi kompetentnosty starsheklassnykov Эlektronnыi resurs :http://www.dissercat.com/content/vospitanie-konfliktologicheskoi-kompetentnosti-starsheklassnikov
6. Troitska O. M. Dialoh i tolerantnist u kulturno-osvitnomu prostori vyshchoi shkoly: monohrafiia / O. M. Troitska. – Melitopol: Vyd-vo MDPU imeni B. Khmelnytskoho, 2016. – 312 s.
7. Troitska T. S. Ukrainska filosofska antropolohiia yak teoretyko-metodolohichna osnova profesiinoi pidhotovky pedahoha: dys. d-ra filosof. nauk: 09. 00. 10 / Troitska Tamara Serafymivna. – K., 2007. – 395 s.
8. Kharryson Styven Schastlyvыi rebenok / Perev. s anhl. – M.: OOO Yzdatelskyi dom «Sofyia», 2005. – 192 s.
9. Filosofiia: Svit liudyny, Kurs lektsii: Navch. posibnyk / V. H. Tabachkovskyi, M. O. Bulatov, N. V. Khamitov ta in.. – K.: Lybid, 2004. – 432 s.

AVDYMYRETS N.V., Postgraduate Student, Department of History, Archeology and Philosophy, Melitopol State Pedagogical University by Bogdan Khmelnitsky, Melitopol, Ukraine

ukrnata71@ukr.net

COMMUNICATIVE-DIALOGUE COMPETENCE: ESSENCE, PLACE AND ROLE IN THE SYSTEM OF KEY COMPETENCES OF MODERN STUDENT YOUTH

АНДРОСЮК В.Г.,
кандидат психологічних наук,
професор, провідний науковий
співробітник наукової лабораторії з
проблем психологічного забезпечення
та психофізіологічних досліджень,
Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена окресленню основних методологічних підходів до організації освітнього процесу в закладах освіти зі специфічними умовами навчання на етапі сучасної перебудови правоохоронної системи в Україні і, зокрема, створення Національної поліції. Аналізуються основні тенденції в зміні психологічних смислових акцентів фахової поліцейської освіти, які полягають у перебудові освітнього процесу з формування функціональної кадрової одиниці персоналу на виховання особистості, орієнтованої на всебічний саморозвиток і безперервне самовдосконалення в процесі навчання і в подальшій професійній діяльності. Обгрунтовується актуальна необхідність застосування сучасних методологічних підходів, – акмеологічного, системного та компетентнісного, в поліцейському освітньому просторі, їх психологічних детермінант та функціональних чинників.

Ключові слова: *поліцейська освіта, особистість поліцейського, акмеологічні функції, саморозвиток, самореалізація, системний підхід, фахова компетентність, компетенція, професіографія, психограма.*

Статья посвящена освещению основных методологичесих подходов к организации образовательного процесса в образовательных учреждениях со специфическими условиями обучения на этапе современной перестройки правоохранительной системы в Украине и, в частности, создания Национальной полиции. Анализируются основне теденции смены психологических смысловых акцентов специального полицейского образования, кото-

 © АНДРОСЮК В.Г., 2018

рые состоят в перестройке образовательного процесса с формирования функциональной кадровой единицы персонала на воспитание личности, ориентированной на всестороннее саморазвитие и непрерывное самоусовершенствование в процес се обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности. Обосновывается актуальная необходимость применения современных методологических подходов, – акмеологического, системного и компетентностного, в полицейском образовательном пространстве, их психологических детерминант и функциональных факторов.

Ключевые слова: *полицейское образование, личность полицейского, акмеологические функции, саморазвитие, самореализация, системный поход, специализированная компетентность, компетенція, профессиография, психограмма.*

The article is devoted to description of the main methodological approaches to the organization of the educational process in educational institutions with specific training conditions at the stage of modern restructuring of the law enforcement system in Ukraine and, in particular, the creation of the National Police. The author analyzes the main trends in the change of psychological semantic accents of special police education, which consist in restructuring the educational process from forming a functional personnel unit of the staff to personal education, directed to comprehensive self-development and continuous self-improvement in the training process and in future professional activities. It justifies the current need for the application of modern methodological approaches, acmeological, systemic and competence-based, in the police educational space, their psychological determinants and functional factors.

Key words: *police education, police officer identity, acmeological functions, self-development, self-realization, systemic approach, specialized competence, competence, professiography, psychogram.*

Радикальна перебудова діяльності правоохоронних органів України, і, зокрема, фактичне створення Національної поліції, передбачає вирішення низки надважливих завдань, якими є:

- своєчасне і якісне заміщення посад працівниками відповідного фаху і кваліфікації;
- найбільш ефективне використання поліцейських на таких ділянках роботи, де вони за своєю підготовкою, досвідом роботи, діловими і моральними якостями, організаторськими здібностями та за станом здоров'я можуть бути корисними;

- спадкоємність і планомірна підготовка керівних кадрів;
- формування дієвого резерву кадрів на заміщення посад.

Зазначене породжує відповідні виклики щодо модернізації структури, організації та змісту фахової освіти у закладах освіти зі специфічними умовами навчання. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», одним з наріжних принципів державної політики в галузі освіти є всебічний та вільний розвиток особистості, що, стосовно професійної підготовки сучасних цивілізованих поліцейських в Україні, консолідує відповідні освітні вектори:

- формування у свідомості курсантів (слухачів) наукової картини світу;
- філософсько-світоглядна орієнтація слухачів в розумінні сенсу життя, своєї унікальності і цінності;
- залучення до системи культурних цінностей, що виражають багатство загальнолюдської і національної культури, формування особистісного ставлення до них;
- засвоєння загальнолюдських норм гуманізму (істини, справедливості, добра, краси, взаєморозуміння, співчуття, милосердя тощо), втілення їх в життя і культивування інтелігентності як значущої особистісної якості;
- культивування ставлення до правоохоронної праці як соціально і особистісно значущої потреби.

Відтак, узагальненою тенденцією модернізації професійної поліцейської освіти слід вважати необхідність системних перетворень, спрямованих на опрацювання умов для саморозвитку і самореалізації вже в процесі фахової підготовки. Вона повинна не просто забезпечувати певний рівень знань, умінь і навичок, але і формувати готовність до саморозвитку і самоосвіти, про що наголошувалось на Другому міжнародному конгресі з технічної і професійної освіти (м.Сеул, 1999 р.). Інакше кажучи, мета фахової освіти полягає у формуванні такої картини світу, яка б забезпечувала орієнтацію особи в різного роду життєвих ситуаціях, у тому числі і ситуаціях невизначеності. Разом з тим, ця мета певним чином вступає у протиріччя із тенденцією прагматичної спрямованості і вузької спеціалізації майбутніх фахівців Національної поліції. Тому не менш важливо, щоб кінцевий адресат інновацій в освіті – курсант і слухач - не лише споживав освітні послуги, але і активно усвідомлював себе в ролі фахівця, самовизначався як суб'єкт правоохоронної діяльності.

Досягненню мети фахової поліцейської освіти сприяють і специфічні форми навчання, в плині яких курсант (слухач) здійснює професійні спроби, самовизначається в майбутній професії, спеціальності і кваліфікації безпосередньо в навчально-виробничому середовищі закладу освіти, що не лише пом'якшує адаптаційні процеси в поліцейських командах, але й робить фахівця конкурентоспроможним і гармонійним в системі суспільних і нормати-

но-правових відносин. В цьому контексті видається цілком прийнятною позиція автора теорії «Третьої (сучасної) технологічної хвилі» Е.Тоффлера [1, с.28] про те, що в нинішній фаховій освіті на перший план виступають вже не вузькопрофесійні особливості людини, а її здібності швидко реагувати на зміни - творчість, ініціативність і різнобічність.

Саме тому вважаємо основними і перспективними методологічними підходами в реформуванні поліцейської освіти в Україні:

- акмеологічний – визначає актуальність та напрями реформування вищої освіти;
- системний – визначає, яким чином, на основі чого здійснюється реформування освіти;
- компетентнісний – визначає кінцеву мету та проміжні цілі оновлення освіти.

Акмеологія (від грецьк. «акме» – вершина) [2; 3] – інтегративна наука про загальні закономірності і можливості вищих досягнень людини в різному просторі її життєдіяльності та в різних формах її реалізації. Освітній потенціал акмеології розкривається через її предмет, яким є об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання професіоналізму майбутніх фахівців, вдосконаленні і корекції їх діяльності.

Освітній потенціал **акмеологічного** підходу полягає, по-перше, в актуалізації привнесення нових систем знань в практику вищої професійної освіти, а по-друге, в індивідуалізації (унікальності, неповторності) формування інтегрованих структур психологічних компонент професійного самоствердження особистості [2; 3; 4; 5; 12]. Цей підхід дозволяє інтенсифікувати процес визрівання і професіоналізації особистості через акмеспрямовану мотивацію – прагнення розбудовувати і реалізовувати індивідуальну стратегію власного розвитку (О.О.Бодальов, В.Г.Зазикін, А.А.Реан, А.І.Анциферова, К.А.Абульханова-Славська). Він же сприяє забезпеченню цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини (Б.Г.Ананьєв, О.В.Волошина, А.А.Деркач, Н.В.Кузьміна), дієвості установки на найвищі досягнення, на якнайповнішу самореалізацію особистості (М.О.Рибніков, В.Г.Зазикін, А.К.Маркова).

Цільовими акмеологічними функціями в системі закладів освіти зі специфічними умовами навчання виступають:

- освітня – формування знань і умінь в динаміці професійної і безперервної освіти;
- професійна – формування максимальних можливостей здійснення правоохоронної діяльності і соціальної відповідальності за її результати;

- креативна – готовність до творчості та впровадження інновацій у фахову діяльність, мінімізація витратних зусиль щодо набуття професіоналізму;
- рефлексивна – самоусвідомлення власного саморозвитку, самоконтроль процесу високих професійних досягнень.

Враховуючи, що у ЗВО зі специфічними умовами навчання майбутні поліцейські переважно вирішують все ж не низку суто професійних завдань, а завдання, покликані забезпечувати повноцінне функціонування їх навчально-пізнавальної діяльності, провідним резервом особистісно - професійного становлення виступає перепідпорядкування курсантом (слухачем) самоцінних пізнавальних завдань стратегічній меті оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Крім того, вирішенню завдань розвитку професійного самоствердження, як свідчить освітня практика, найбільше сприяють тренінги (кейси, квести, тактико-спеціальні учіння) у поєднанні із спецкурсами особистісно-професійного зростання. Таке поєднання унеможливлює породження «смислових бар'єрів» в майбутній професійній сфері, пов'язаних з недостатнім рівнем зрілості молодих поліцейських.

Вирішення проблеми особистісно-професійного становлення в умовах вищої поліцейської освіти з необхідністю призводить до залучення так званого **системного** підходу [7; 8; 9]. Перш за все, цей підхід характеризує особистість як складну систему, осередком якої є людина як біосоціальна істота, що самоорганізується, а її психіка розглядається як засіб, за допомогою якого забезпечується діяльність людини в її предметних ціннісно-смислових полях, реалізується перехід суб'єктивного (поточні стани людини) в предметний об'єктивний професійний світ, і зворотний рух цього світу у свідомість особи. З іншого боку, системний підхід сприяє вирішенню протиріччя, представленого категоріями «професіоналізм особистості» і «професіоналізм діяльності». При цьому, найбільш суттєвою характеристикою професіоналізму виступає професійна самосвідомість - інтегральна характеристика людини, яка констатує відповідність виконуваної людиною професійної діяльності тому образу світу, який потрібний для розуміння цінності і сенсу професійних дій.

Вагомість цілісної системи формування особистості професіонала у ЗВО зі специфічними умовами навчання, вплив на неї окремих її елементів можливо простежити на прикладі системного характеру психологічних якостей курсантів (слухачів) як об'єктів і суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, психологія вищої школи, аналізуючи психологічний профіль курсанта, визначає деякі психологічні якості як системоутворюючі, враховуючи їх вплив на ефективність становлення поліцейського як фахівця та особистості Однією з них є так звана ригідність (інертність, неповороткість, стереотипія, в'язкість, відсталість, фіксованість, застрягання, догматизм, консерватизм, упертість). Чим вищою є ригід-

ність, тим сильніше блокуються канали виходу в зовнішнє середовище, ігноруються можливості особистісно-професійного становлення, які відкриваються у взаємодії людини з середовищем. Ригідність є тією загальносистемною властивістю, яка здатна не лише блокувати вихід людини за межі сталих поведінкових схем, але і за межі життєвих обставин, діяльність в яких припускає трансформацію фіксованих форм поведінки. Своєчасна діагностика ригідності у курсантів і слухачів, організація з ними відповідної корекційно-виховної роботи, сприяє розширенню креативності особи, формуванню знань і навичок професійної діяльності як інструментів особистої самореалізації професіонала.

Компетентнісний підхід у низці освітніх практик виступає центральним, свого роду наріжним методологічним підгрунтям, а у вітчизняній системі освіти він допіру має певний інноваційний характер. Вагомість поняття «компетентність» зумовлюється тим, що, по-перше, вона об'єднує в собі інтелектуальне і навичкове психічне новоутворення; по-друге, в самій компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»); врешті, компетентності притаманна інтеграційна природа, що полягає в систематизації низки однорідних умінь і знань, які відносяться до широких сфер культури і діяльності (професійної, інформаційної, правової тощо). В царині освіти реалізація цих ідей означає тенденцію, яка стверджує цінність і гідність людини, особистісно-орієнтовану технологію навчання і виховання, націлену на розкриття індивідуальних здібностей кожного курсанта (слухача), його самовиховання.

До поняття «компетентність» досить часто звертаються у межах сучасної психології праці, організаційної, педагогічної і професійної психології. Терміном «компетентність» визначають рівень обізнаності фахівця у своїй професійній діяльності. Компетентність - це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення впродовж професійного життя і діяльності, який забезпечує глибоке, досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення. У структурі компетентності виділяють такі основні елементи, як знання, досвід (уміння, навички, професійна інтуїція), професійна культура і особистісні якості фахівця. Компетентність правоохоронця обумовлена особливостями, багатством, різноманітністю, інтегрованістю його професійного досвіду. Таким чином, вивчення явища компетентності розглядається і в контексті акмеології, оскільки потреба людини в компетентності здатна суттєвим чином визначати її життєвий шлях і сенс її існування.

Фахова освіта у ЗВО зі специфічними умовами навчання активно запозичає досвід споріднених навчальних закладів Німеччини, Франції, інших країн Європейського освітнього простору щодо організації та змісту поліцей-

ської підготовки на засадах саме компетентнісного підходу, результатом чого є оволодіння курсантами (слухачами) інтегративних новоутворень – компетенцій, які об'єднують знання, уміння та навички загальної цивілізованої суспільної поведінки (ключові компетенції), ефективного виконання окремих функцій професійного діяльності (спеціальні, фахові компетенції), сформованих на основі певного суспільно- і професійно-визначеного психологічного профілю – комплексу психологічних якостей, носієм яких є особистість курсанта (слухача).

В компетентнісному підході щодо освіти активно відображаються базові світові цивілізаційні процеси. Так, у Програмі розвитку сфери освіти до 2020 року, Європейська спільнота, до якої долучається сучасна Україна, визначила низку ключових компетенцій, найбільш вагомими з яких є:

- політичні і соціальні компетенції, пов'язані із здатністю брати на себе відповідальність, брати участь в спільному ухваленні рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів;
- міжкультурні компетенції, що допомагають жити у багатокультурному суспільстві, стають на заваді расизму, ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості;
- компетенції, що визначають володіння усними і письмовими мовами спілкування, у тому числі володіння декількома мовами, важливими в професійному та громадському житті.
- компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації, з володінням новими технологіями, здатністю критично сприймати поширювану по каналах засобів масової комунікації інформацію.
- компетенції, що реалізовують здатність і бажання вчитися усе життя як основу безперервної підготовки в професійному сенсі, в особистому і соціальному житті.
- правові компетенції, необхідні для активної участі в громадському житті, професійного вирішення юридичних конфліктів на міжособистісному, груповому чи громадському рівні);
- підприємницькі компетенції – в активному і пасивному варіантах: прагнення здійснювати зміни самому і здатність підтримувати зовнішні інноваційні процеси і адаптуватися до них. Підприємницькі здібності включають відповідальність за результати власних дій як позитивні, так і негативні, наявність стратегічного мислення, уміння постановки цілей і їх досягнення і спрямованість до успіху.

Становлення професійної компетентності в освітньому процесі освіти у ЗВО з самого початку виступає ціннісно-орієнтованим завданням, надалі стає еталонною моделлю оволодіння професією, а на завершальному етапі нав-

чання – інтеграційним професійно-значущим новоутворенням особистості фахівця-поліцейського. Інакше кажучи, модель становлення професійної компетентності майбутнього правоохоронця можна уявити у вигляді різноманітних циклів руху - від поетапних завдань професійно-особистісного розвитку до результату, втіленого в оволодінні професією. Становлення професійної компетентності в ЗВО зі специфічними умовами навчання досягається при систематичному цілеспрямованому залученні майбутніх фахівців до вирішення трьох типів освітніх завдань:

- предметно-змістовних (освітніх, розвиваючих і професійно-орієнтованих), які визначаються вимогами державного освітнього стандарту в галузі правоохоронної та юридичної діяльності, а також адаптуються з урахуванням потреб, цілей і освітніх запитів курсантів (слухачів);
- процесуально-технологічних (діагностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, реалізаційних, управлінських, корекційних тощо), які оперативно ставляться і вирішуються суб'єктами освітнього процесу ЗВО на основі об'єктивного віддзеркалення індивідуальних стилів діяльності, спілкування і стосунків для створення сприятливих умов самовизначення курсантів-майбутніх поліцейських в конкретному освітньому просторі і самореалізації, при цьому, власних індивідуальних можливостей;
- суб'єктно-реалізаційних (адаптивних, самоорганізаційних), які ситуативно вирішуються суб'єктами освітнього процесу у ЗВО на основі стратегії і тактики самоактуалізації досягнутого рівня індивідуальної професійної компетентності.

При цьому наріжними особистісними новоутвореннями, які відображають потенціал становлення професійної компетентності правоохоронця в процесі навчання у поліцейському ЗВО, виступають:

- оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю;
- перетворення освіти на засіб особистого і професійного становлення;
- професійне самовизначення у багатоваріантному освітньому просторі ВНЗ.

Донедавна одне з чільних місць в системі кадрового забезпечення МВС України та в ЗВО зі специфічними умовами навчання належало професіографічному підходу (В.Д.Шадріков, Є.О.Клімов), сенс якого полягає у визначенні професійно-психологічній придатності (потенційному визнанні особи як майбутнього професіонала) до певного фахового напряму (спеціальності, професійної діяльності тощо) на основі відповідності особистісного набору психологічних якостей (психограми) вимогам професії до її потенційного виконавця (професіограма) [10]. Однак ми вважаємо, що психологічний профіль особистості у вигляді комплексу так званих професійно-важливих якостей не

може слугувати показником придатності до набуття професіоналізму. Професіографічний підхід зумовлює лише ймовірність професійної придатності і не враховує низки суміжних критеріїв, зокрема, здатності до навченості, виразної мотивації, адаптаційних можливостей, стресостійкості тощо. Натомість орієнтованість в оцінці особистості як майбутнього професіонала-поліцейського і організація фахового навчання на засадах методологічних підходів, розглянутих нами попередньо, розкриває значно більше можливостей для адекватної діагностики і прогнозу щодо успішного оволодіння курсантом (слухачем) професійними уміннями та навичками і доведення їх до професійної майстерності. Системний підхід в урахуванні особистісного професійного потенціалу як системи взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих психологічних якостей майбутнього фахівця сприяє включенню компенсаторних механізмів у розвиток недостатньо сформованих професійних якостей. Акмеологічний підхід оптимізує професіоналізацію особистості через акмеспрямовану мотивацію щодо орієнтованості на самореалізацію і саморозвиток. Натомість компетентнісний підхід забезпечує продуктивність оцінного критерію темпу і повноти оволодіння особою фаховими компетенціями в освітньому просторі ЗВО.

Однак не слід вважати недоцільність урахування корисності психографічного опису особистості потенційного фахівця – курсанта (слухача) поліцейського освітнього закладу. Відповідність комплексу індивідуальних професійно-орієнтованих психологічних якостей курсанта (слухача) моделі особистості професіонала (психограмі) дозволяє визначити системоутворюючі якості, відсутність яких унеможливлює набуття високого професіоналізму особистістю. Наприклад, авторське дослідження інформаційної компетентності слідчих дозволило виявити окремі системні якості, зокрема, – креативність мислення, соціальна активність, адаптивність, емоційна рухливість та деякі термінальні цінності, які виявили достатньо високі статистично значущі показники (в межах $\rho^S = 0{,}60\text{-}0{,}80$) зв'язку із успішністю оволодіння і реалізації слідчими професійних функцій.

Таким чином, здійснювана нині модернізація фахової освіти в системі органів внутрішніх справ України на засадах сучасних адекватних методологічних підходів, критеріїв реальної оцінки схильностей і спроможностей майбутніх правоохоронців, посилення індивідуалізації в організації освітнього простору ЗВО і самого освітнього процесу, орієнтованості курсантів (слухачів) на саморозвиток та самореалізацію в професії вже на етапі фахової підготовки безумовно сприятиме формуванню дієвого професійного осередку суб'єктів розбудови правової держави в Україні, захисту прав та законних інтересів її громадян.

Список використаних джерел:

1. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Изд-во АСТ, 2004. 261с.
2. Рыбников Н.А. К вопросу о возрастной психологи. Журнал психологии, педологии и психотехники. Т.1.Вып.1. М.: 1928. С.26-38.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Ленинград: МОДЭК, 1996. 384 с.
4. Зазыкин Н.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. Изд-во НИИВО ГКВО, 1993. 278 с.
5. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 255 с.
6. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості. Професійна орієнтація учнів. Київ: Школа, 1971.С.17 – 25.
7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г.Становление и сущность системного подхода. М.: Мысль, 1973. 326 с.
8. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. Вопросы психологии. N 2. 1975. С.17-33.
9. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
10. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
11. Бахтин Н.М. Из жизни идей: Статьи. Эссе. Диалоги. М.: Памятники литературы, 1995. 612 с.
12. Волошина О.В. Психолого-акмеологічне консультування як засіб підвищення психологічної культури керівника ОВС / О.В.Волошина // Юридична психологія та педагогіка. Науковий журнал НАВС. – К., 2011. – № 2. – С.111-121.

Transliteration of References:

1. Toffler E. Tret'ya volna. M.: Izd-vo ACT, 2004. 261s.
2. Rybnikov N.A. K voprosu o vozrastnoy psikhologi. Zhurnal psikhologii, pedologii i psikhotekhniki. T.1.Vyp.1. M.: 1928. S.26-38.
3. Anan'yev B.G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya. Leningrad: MODEK, 1996. 384 s.
4. Zazykin N.G., Chernyshev A.P. Akmeologicheskiye problemy professionalizma. Izd-vo NIIVO GKVO, 1993. 278 s.
5. Rean A.A. Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Sankt-Peterburg: Praym-Yevroznak, 2008. 255 s.
6. Kostyuk G.S. Rol' profesíynogo samoviznachennya v formuvanní osobistostí. Profesíyna oríêntatsíya uchnív. Kiív: Shkola, 1971.S.17 – 25.

7. Blauberg I.V., Yudin E.G.Stanovleniye i sushchnost' sistemnogo podkhoda. M.: Mysl', 1973. 326 s.
8. Lomov B. F. O sistemnom podkhode v psikhologii. Voprosy psikhologii. N 2. 1975. S.17-33.
9. Bertalanfi L. fon. Obshchaya teoriya sistem – kriticheskiy obzor. Issledovaniya po obshchey teorii sistem: Sbornik perevodov. M.: Progress, 1969. S. 23–82.
10. Klimov Ye.A. Psikhologiya professionala. Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 400 s.
11. Bakhtin N.M. Iz zhizni idey: Stat'i. Esse. Dialogi. M.: Pamyatniki literatury, 1995. 612 s.
12. Voloshina O.V. Psikhologo-akmeologíchne konsul'tuvannya yak zasíb pídvishchennya psikhologíchnoí kul'turi kerívnika OVS / O.V.Voloshina // Yuridichna psikhologíya ta pedagogíka. Naukoviy zhurnal NAVS. – K., 2011. – № 2. – S.111-121.

ANDROSYUK V.G., Candidate of Psychological Sciences, Professor, Senior Researcher, Scientific Laboratory for Problems of Psychological Support and Psychophysiological Researches, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine

slava1947@ukr.net

METHODOLOGICAL SUBJECTS OF FORMATION OF PERSONALITY OF POLICE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC CONDITIONS OF EDUCATION

АФАНАСЬЄВА Т.О.,
кандидат психологічних наук, завідувач кафедри менеджменту освіти та психології, головний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії «Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників у системі неперервної освіти» КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР,
м. Запоріжжя, Україна
БЕРЕГОВА О.А.,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР,
м. Запоріжжя, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ CLIL-ПЕДАГОГА

У статті описана методика CLIL, яка запроваджена у різних країнах з урахуванням специфіки кожної з них, коло проблем можна чітко узагальнити і звести до проблем людських ресурсів, законодавчих, матеріальних та фінансових аспектів та таких, що пов'язані власне з навчальним процесом. У статті виокремленні компетенції CLIL-педагога. Розроблена модель технології психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності CLIL-педагога: визначені основні компоненти, етапи та критерії результативності. Представлені емпіричні дані щодо ефективності впровадження технології психолого-педагогічного супроводу.
Ключові слова: *технологія CLIL, CLIL-педагог, CLIL-компетенції, психолого-педагогічний супровід, готовність до впровадження CLIL.*

В статье описана методика CLIL, которая используется в разных странах с учетом специфики каждой из них, круг

© АФАНАСЬЄВА Т.О., БЕРЕГОВА О.А., 2018
УДК 378.24

проблем можно четко обобщить и свести к проблемам человеческих ресурсов, законодательных, материальных и финансовых аспектов и те, которые связаны с учебным процессом. В статье выделены компетенции CLIL-педагога. Разработанна модель технологии психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности CLIL-педагога: определены основные компоненты, этапы и критерии результативности. Представлены эмпирическе даннные о эффективности внедрения технологии психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *технология CLIL, CLIL-педагог, CLIL-компетенции, психолого-педагогическое сопровождение, готовность к внедрению CLIL.*

In the article the CLIL techmology is described, which is implemented in different countries taking into account specific each of them, the circle of problems can be expressly generalized and erect to the problems human resources, legislative, economical and financial aspects and such which are related actually to the educational process. In the article CLIL teacher competences were distinguished. Developed The model of technology of psycho-pedagogical support of professional activity of CLIL-teacher: basic components, stages and criteria of effectiveness are certain. Emperic data is presented in relation to the efficiency of introduction of technology of psycho-pedagogical support.

Key words: *CLIL technology, CLIL teacher, CLIL competence, psycho-pedagogical support, readiness to CLIL implementation.*

У наслідок реформування системи освіти в Україні, яка пов'язана з пошуком і освоєнням можливостей практичного втілення інноваційних технологій взагалі та технології предметно-мовного інтегрованого навчання зокрема. Для ефективного впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання в систему освіти перед педагогом постає завдання з розвитку певних компетенцій щодо організації власної професійної діяльності та готовності до її імплементації. Зазначена проблема обумовлює необхідність розробки технології психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога.

У зв'язку з світовою тенденцією розширення міжкультурного спілкування та глобалізацією освітнього простору, особливу актуальність набуває навчання іноземним мовам, яке орієнтоване на її практичне використання не лише на побутовому рівні, а й професійному. Методика предметно-мовного

інтегрованого навчання досить активно та успішно практикується в європейській освіті та націлена як на навчання мови, так і на зміст предмету [1]. У зарубіжній методиці питання іншомовного занурення на основі використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання достатньо широко вивчалося в роботах таких вчених як П. Кальве, Х. Куммніс, А. Сефті, К. Кларк, К.Л. Уолкер, П. Мехісто, Д. Марш. У вітчизняній методиці також є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов Нової української школи. Про це свідчать дослідження Р.Ю. Мартинової, О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, З.М. Корнєвої та інших.

Мета дослідження полягає у створенні технології психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога задля впровадженні технології предметно-мовного інтегрованого навчання в освітній простір.

Відповідно до мети ми поставили такі завдання: 1) дослідити міжнародний досвід імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання; 2) охарактеризувати основні риси предметно-мовного інтегрованого навчання; виокремити / створити рамку компетенцій CLIL-педагога; 3) розробити модель психолог-педагогічного супроводу CLIL-педагога; 4) провести дослідження, щодо готовності педагогів Запорізького регіону до впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання.

На сьогодні, використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина). Крім того, вищезазначену методику використовують в Іспанії, Канаді, Естонії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та інших країнах світу. Більшість дослідників методики предметно-мовного інтегрованого навчання відзначають багато складнощів її впровадження: недостатня кількість сталих викладацьких ресурсів, невідповідна підготовка та відсутність підвищення кваліфікації фахівців, складнощі у плануванні матеріалів для викладання, необхідність подолання батьківського спротиву до вищезазначеного підходу [2, с. 58].

Головний виклик полягає у недостатній кількості кваліфікованих фахівців у підготовці висококваліфікованих фахівців, які готові до впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання в освітній процес. У Європейських країнах влада має справу з тиском від вчителів, які вимагають підвищення зарплатні та зменшення навантаження. Усі інші випадки, що обговорюються стосуються питань, які предмети мають викладатись за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання та скільки часу на це має бути відведено [3, с. 54].

Знайомство з європейським досвідом підготовки вчителів до роботи в умовах багатомовної освіти свідчить про необхідність створення програм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів готових до впровадження

багатомовної освіти, а саме системи психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога (ППС). Імплементація методології предметно-мовного інтегрованого навчання поєднує різні підходи до викладання іноземної мови і дозволяє досягнути ще більшої ефективності у її оволодінні створюючи штучне мовно-предметне середовище задля підвищення мотивації учнів. Не зважаючи на спільні проблеми, що виникають у процесі апробації методики предметно-мовного інтегрованого навчання, міжнародний досвід засвідчує ефективність і можливість використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання.

Спираючись на дослідження П. Мехісто, Д. Марш, Д. Вольфа, основними принципами методики предметно-мовного інтегрованого навчання є: 1) мова використовується для навчання та спілкування; 2) потреби предмету визначають за допомогою мовного матеріалу використовуючи модель 4C в інтегрованому учбовому плані [1].

Модель «4 C» – Cognition, Communication, Content, Culture: сприйняття (навчальні уміння та навички, планування, обговорення, використання вищих рівнів мислення, аналіз практики навчання); спілкування (мова як засіб для освоєння матеріалу); предметний зміст (розуміння, набуття знань і умінь з предмету; опанування новими знаннями на основі попередніх із урахуванням досвіду); культура (повага до різних культур, виховання мультикультурності, підтримка рідної мови та культури, розуміння себе та оточуючих).

Основою предметно-мовного інтегрованого навчання визнають багатофокусність, безпечне середовище, автентичність, активне навчання, опорна структура та співпраця.

Д. Койл та Д. Марш виділяють ключові умови реалізації методології предметно-мовного інтегрованого навчання, а саме зона найближчого розвитку, опорна структура, рутинність, таксономія Блума, BICS та CALP, ефективне спілкування, формативне та сумативне оцінювання, рефлексія, Теорія множинного інтелекту Гарднера.

Узагальнюючи основні характеристики методики предметно-мовного інтегрованого навчання можемо зазначити вимоги до навчального матеріалу та форм роботи: складність матеріалу трохи нижче актуального рівня знань учнів з цього предмету рідною мовою; тексти повинні бути забезпечені достатньою кількістю завдань для розуміння та засвоєння матеріалу; завдання до тексту повинні бути побудовані з акцентом на предметний зміст, залучати учнів до процесу розуміння, перевірки, обговорення головної думки тексту за Таксономією Блума; завдання повинні демонструвати особливості лінгвістичних форм, відпрацьовувати вміння їх створювати та використовувати; застосування різні види перевірки і оцінки (у тому числі взаємоконтроль); завдання повинні стимулювати самостійну й творчу діяльність учнів, комуні-

кативні завдання для усного та письмового спілкування іноземною мовою.

Відповідно до цього можна стверджувати, що реалізувати CLIL-компетенції в процесі навчання зможе тільки той педагог, який сам володіє такими. Спираючись на ключові компетенції згідно «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетенцій освіти в продовж життя» від 18.12.2006 р. ми виділили наступні компетенції CLIL-педагога: знання предметної області, міжпредметні знання, загально-педагогічні та методичні знання, епістемологічна обізнаність; володіння іноземними мовами на рівні B1-B2; володіння BICS та CALP; - інформаційна та дигітальна грамотність (знання основ ІКТ); знання та уміння щодо організації та проведення науково-дослідної роботи; знання та уміння щодо організації інформаційно-безпечного та навчально-виховного CLIL-середовища; знання та уміння щодо процедури та інструментів оцінювання за технологією предметно-мовного інтегрованого навчання; організація практичної діяльності на основі науково-теоретичних засадах, демонстрація предметних та міжпредметних знань, міжкультурних зв'язків; планування та реалізація професійної діяльності відповідно до нормативно-законодавчої бази; володіння навичками науково-дослідної роботи; уміння здійснювати пошук інформації та критично її оцінювати; знання особливостей управління навчально-виховною діяльністю: проектування, планування, моніторинг; знання імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання в закладі освіти; знання з психології. Організація навчально-виховного процесу відповідно до психологічних особливостей дітей. Організація навчально-виховного процесу з урахуванням соціально-пмихологічних закономірностей: уміння управляти конфліктною ситуацією; співпраця з колегами, батьками, соціальними, психолого-педагогічними службами; уміння вести переговори (організація соціальної взаємодії з декількома освітніми стейкхолдерами (зацікавленими сторонами). Уміння здійснювати психологічну взаємодію суб'єктів освітнього простору; уміння здійснювати навчально-виховний процес на основі компетентнісного підходу; організація професійної діяльності з урахуванням особливостей психології професійної діяльності; рефлексивні вміння; знання про процеси ціле покладання та проектування; уміння проектувати та організовувати власну діяльність; знання про процеси саморегуляції. Уміння управляти своїми емоційними станами; знання про процеси самоорганізації: самопідготовки, самовираження, самоствердження; навчання протягом усього життя; здатність до колаборації; знання та розуміння когнітивних та метакогнітивних процесів в CLIL середовищі; інноваційність; лідерство; вміння інтегрувати предметні знання, вміння управляти аудиторією; вміння управляти власним часом; вміння планування учбовий курс.

На сьогодні, постає проблема щодо дослідження наукових засад психолого-педагогічного супроводу, яка обумовлена протиріччям між важливістю реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога, з однієї сторони, та невизначеністю цієї моделі в теорії і практиці, з іншої. Це зумовлено і відсутністю чіткого визначення дефініції «психолого-педагогічний супровід CLIL-педагога». Отже для подальшої розробки моделі під психолого-педагогічним супроводом CLIL-педагога ми розуміємо особливу психолого-педагогічну технологію, що об'єднує комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, які представлені різними психологічними та педагогічними методами, що використовуються з метою забезпечення оптимальних психологічних умов та педагогічного контенту для розробки та реалізації методики предметно-мовного інтегрованого навчання в системі освіти; створення необхідних умов у системі неперервної освіти для формування у педагогічних працівників компетенцій, які дозволять їм реалізовувати CLIL-навчання.

При розробці моделі технології психолого-педагогічного супроводу, ми дотримуємося наступних методологічних вимог, як: концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність. Концептуальність технології передбачає, що для технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію. Системність означає, що технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність. Керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів. Ефективність вказує на те, що сучасні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання. Відтворюваність технології полягає у тому, що вона повинна бути ефективною для інших однотипних освітніх установ, інших суб'єктів. Основними компонентами технології повинні бути: мета, завдання, принципи, компоненти, зміст і етапи, методи, результат.

Отже, при розробці концептуальної моделі технології психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності CLIL-педагога, згідно з положеннями теорії функціональних систем П. Анохіна виділимо три блоки: цільовий, змістовно-операційний та результативний.

Цільовий блок включає: мету та завдання; змістовно-операційний – рівні організації, принципи, компоненти, зміст, етапи, форми і метод; результативний – критерії та результат.

Для створення цільового блоку визначимо мету і завдання психолого-педагогічного супроводу. Метою психолого-педагогічного супроводу є забезпечення успішної реалізації методики предметно-мовного інтегрованого нав-

чання в професійній діяльності педагога, інтегральним показником якого є сформована готовність до впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання.

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога є створення умов для 1) розвитку та саморозвитку педагога; професійної мотивації; професійно важливих якостей; 2) ефективного опанування педагогами знань, умінь та навичок необхідних для імплементації CLIL; 3) успішного подолання труднощів, які виникають в процесі впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання.

Розкриваючи змістовно-операційний блок, визначимо рівні організації, принципи, зміст, етапи, форми і методи психолого-педагогічного супроводу професійної діяльності CLIL-педагога.

Організація психолого-педагогічного супроводу здійснюється в двох напрямах – педагогічному (методичне, дидактичне) та психологічному (формування готовності до впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання).

Незалежно від рівня організації психолого-педагогічного супроводу необхідно дотримуватись таких принципів: цілеспрямованість, активність й самостійність, комплексність, системність т систематичність, гуманізація, безперервність, відкритість, коректність.

Психолого-педагогічний супровід професійної діяльності CLIL-педагога є цілісною системою, яка складається з певних компонентів, що не можуть існувати окремо, усі вони взаємопов'язані між собою. Перший компонент – вивчення професійної діяльності педагога, визначення готовності педагога до використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання та основних ускладнень в діяльності педагога. Другий компонент – систематичне відстеження ефективності впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання педагогом. Третій компонент – створення психологічних умов для успішної реалізації технології предметно-мовного інтегрованого навчання.

Основою для визначення критеріїв та побудови змістовного компоненту моделі технології психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога є готовність педагога до впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання, яка включає в себе мотиваційний, когнітивний, комунікативний компоненти. Сформованість готовності до кожного показника може оцінюватися на основі виділення трьох рівнів: високого, середнього та низького.

Впровадження педагогом технології предметно-мовного інтегрованого навчання в освітній процес можна умовно розділити на три етапи, яким повинні відповідати, на наш погляд, і етапи психолого-педагогічного супроводу. Перший етап пов'язаний з виникненням необхідності впровадження мето-

дики предметно-мовного інтегрованого навчання, постановкою цілей і завдань, вибір засобів впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання; другий етап характеризується розробкою програми реалізації методики предметно-мовного інтегрованого навчання і його науково-методичного забезпечення; третій, заключний етап спрямований на впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання у практику.

Основними засобами психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога є тренінги, проектна гра, мовні студії, тандемне навчання, едьютеймент, практичні семінари із залученням досвідчених фахівців, надання доступу до ресурсу методичних та дидактичних матеріалів, забезпечення умов для самоосвіти, організації консультування й обміну досвідом, а також можливості обговорювати труднощі та шляхи їх подолання.

Нами було проведено дослідження щодо готовності педагогів Запорізького регіону до впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання технології. Результати проведеного дослідження створили науково-теоретичне підґрунтя для екстраполяції розробленої концептуальної моделі технології психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога.

За результатами анкетування, яке було проведено серед педагогів Запорізького регіону, 57 % – спеціалісти першої категорії та 43% вищої категорії, стаж педагогічної діяльності – 11% (4-10 років), 24% (11-20 років), 55 % (понад 20 років); 28 % учасників відповіли, що вони систематично займаються самоосвітою (кожен місяць), 55% – періодично (декілька разів на рік), 17% - час від часу (тільки в атестаційний період).

Щодо формальної готовності до впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання у закладах освіти регіону, лише 27 % опитаних вважають, що реалізація технології є позитивним явищем. Більше половини респондентів (61 %) вважають необхідним можливість вибору. Таке ставлення пов'язане, перш за все, з нечітким уявленням педагогів про сутність та забезпечення реалізації проекту державою, 13 % респондентів вважать це не потрібним. 41 % опитуваних вважають, що імплементація технології предметно-мовного інтегрованого навчання сприятиме створюванню умов для належного формування в учнів здатності спілкуватися іноземними мовами; 7 % підтримують думку, що це сприятиме формуванню у школярів металінгвістичної свідомості; 36 % вважають, що це надає можливість багатомовного спілкування з народами інших країн; на думку 16 % опитуваних це робить конкурентоспроможними на світовому ринку праці випускників закладів освіти.

Серед основних перешкод, які виникають на шляху професійного саморозвитку, учасники називають: брак часу, перевтома, недостатність інформації, недостатність внутрішньої мотивації, велике навчальне навантаження. На

думку учасників мотиваційні важелі для подальшої імплементації технології предметно-мовного інтегрованого навчання є зацікавленість професійним зростанням, конкурентоспроможність на ринку праці, внутрішнє переконання в необхідності професійного розвитку, критичне ставлення до власної педагогічної діяльності, матеріальне стимулювання.

Щодо форм підготовки впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання 28 % учасників обрали самопідготовку, 13 % – проходження дистанційного курсу, 59 % – проходження очних навчальних курсів, семінарів, тренінгів, консультацій. Таким чином, 81 % учасників потребують науково-педагогічного супроводу під час імплементації технології методики предметно-мовного інтегрованого навчання.

Узагальнюючи міжнародний досвід використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання, методика має певні недоліки, які пов'язані з організацією впровадження, підбором і застосуванням навчального матеріалу, складностями при плануванні уроків, недостатньої кількості навчально-методичного матеріалу, відсутність спеціальної перепідготовки викладачів та психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога.

Імплементація предметно-мовного інтегрованого навчання сприятиме інтеграції предметів; створюванню умов для належного формування в учнів здатності спілкуватися іноземними мовами; формуванню у школярів металінгвістичної свідомості; багатомовному спілкуванню з народами інших країн; перспективність конкурентоспроможності на світовому ринку праці випускників закладів освіти України.

Серед основних перешкод, які виникають на шляху професійного саморозвитку, учасники називають: брак часу, перевтома, недостатність інформації, недостатність внутрішньої мотивації, велике навчальне навантаження. На думку учасників мотиваційні важелі для подальшої імплементації технології предметно-мовного інтегрованого навчання є зацікавленість професійним зростанням, конкурентоспроможність на ринку праці, внутрішнє переконання в необхідності професійного розвитку, критичне ставлення до власної педагогічної діяльності, матеріальне стимулювання.

Впровадження педагогом технології предметно-мовного інтегрованого навчання в освітній процес ми поділили на три етапи: необхідність впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання, постановка цілей і завдань, вибір засобів впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання; програма реалізації методики предметно-мовного інтегрованого навчання і його науково-методичного забезпечення; впровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання у практику.

Основними засобами психолого-педагогічного супроводу CLIL-педагога є тренінги, проектна гра, мовні студії, тандемне навчання, едьютеймент, прак-

тичні семінари із залученням досвідчених фахівців, надання доступу до ресурсу методичних та дидактичних матеріалів, забезпечення умов для самоосвіти, організації консультування й обміну досвідом, а також можливості обговорювати труднощі та шляхи їх подолання. Ми вважаємо, що така модель психолого-педагогічного супроводу сприятиме впровадженню технології предметно-мовного інтегрованого навчання в освітній процес і як результат конкурентоздатний та успішний учень.

References:

1. Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Jesús M., Frigols M. European Framework for CLIL Teacher Education. – Available at: http://encuentrojournal.org/textos/9.%20CLILFramework.pdf
2. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities Available at: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf
3. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe Available at: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf

AFANAS'EVA T.O., Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Management of Education and Psychology, Chief of Scientific Research Laboratory «Psychological and Pedagogical Support of Professional Development of Pedagogical Staff in the System of Continuous Education»
MI «Zaporozhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» ZRC, Zaporozhzhia, Ukraine
afanasievata@ukr.net

BEREGOVA O.A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of Philosophy and Publicly Humanitarian Disciplines MI «Zaporozhzhia Regional institute of Postgraduate Pedagogical Education» ZRC, Zaporozhzhia, Ukraine
englspt@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CLIL-TEACHER PROFESSIONAL ACIVITIES

БАКУМ А.В.,
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, вчитель з фехтування, викладач Олімпійського коледжу імені Івана Піддубного, м. Дніпро, Україна
АГАЛАКОВ В.С.,
викладач фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФЕХТУВАЛЬНИКІВ-РАПІРИСТІВ

У статті приводяться результати досліджень характеристик змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів. Досліджувались показники обсягу і ефективності атак, захистів з відповідями, контрзахистів з відповідями, контратак, ремізів та положення «прямої руки». В результаті дослідження отримані моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.
Ключові слова: *фехтування, рапіра, атаки, контратаки, захисти з відповідями, обсяг, ефективність.*

В статье приводятся результаты исследований характеристик соревновательной деятельности фехтовальщиков-рапиристов. Исследовались показатели объема и эффективности атак, защит с ответами, контр защит с ответами, контратак, ремизов и нападения «прямой рукой». В результате исследования получены модели структуры соревновательной деятельности высококвалифицированных зарубежных и украинских фехтовальщиков-рапиристов.
Ключевые слова: *фехтование, рапира, атаки, контратаки, защиты с ответами, объем, эффективность.*

The article presents the results of research of characteristics of competitive activity foil fencers. Investigated the indicators of volume and effectiveness of attacks, parry reposts, counter-parry reposts, counter-attacks, remises and points in line. As a result obtained the models of structure competitive activity of the highly qualified foreign and Ukrainian foil fencers.
Key words: *fencing, foil, attacks, counter-attacks, parry repost, volume, efficiency.*

© БАКУМ А.В., АГАЛАКОВ В.С., 2018

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку фехтування, підвищення майстерності українських фехтувальників тісно пов'язані з проблемою формування оптимальної структури арсеналу бойових дій та удосконалення методики спеціальної підготовки кваліфікованих фехтувальників [2, 3, 8].

На сьогоднішній день бракує об'єктивної інформації про різноманітні параметри бойової діяльності фехтувальників. Відсутні новітні науково-методичні розробки щодо удосконалення окремих сторін підготовленості спортсменів з урахуванням останніх змін у правилах змагань. Останні зміни у правилах змагань з фехтування радикально вплинули на структуру змагальної діяльності. Особливо це стосується, таких новації: зменшення розмірів поля бою; встановлення фіксованого часу випередження дій; включення в поверхню що вражається нижньої частини захисного язика маски та інших правил змагань. Наведені зміни призвели до підвищення інтенсивності змагальних поєдинків, зростання дефіциту часу і простору, підвищення вимог до своєчасного і точного виконання дій, що у свою чергу викликало зміни у структурі бойового арсеналу фехтувальників [1, 4].

Правила змагань визначають специфіку змагальної діяльності, а тому будь-які зміни в них мають бути досліджені і враховані у підготовці спортсменів [6, 7].

Вищевикладене підкреслює актуальність дослідження змагальної діяльності висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів з метою визначення структури бойового арсеналу та розробки моделей змагальної діяльності з метою оптимізації техніко-тактичної підготовки українських спортсменів.

Мета роботи – розробити моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.

Завдання:

- Визначити показники обсягу та ефективності головних техніко-тактичних дій, українських та зарубіжних фехтувальників-рапіристів.
- На сонові отриманих даних розробити моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених у роботі завдань використовувались наступні методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення спеціальних літературних джерел, педагогічне спостереження, відеозапис змагальних поєдинків, аналіз змагальної діяльності, методи математичної статистики. Весь цифровий матеріал, отриманий в результаті досліджень, оброблявся за допомогою традиційних методів математичної статистики [1, 8].

Об'єкт дослідження – змагальна діяльність фехтувальників рапіристів високої кваліфікації.

Предмет дослідження – арсенал техніко-тактичних дій фехтувальників рапіристів високої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Результати власних досліджень та їх обґрунтування. Одним з напрямків вдосконалення підготовки фехтувальників високого класу є збір та обробка інформації про ймовірних противників у процесі аналізу змагальної діяльності. Ця інформація може бути про фізичну підготовленість спортсмена, техніко-тактичну манеру ведення ним змагальної боротьби, улюблених технічні прийоми і особливості поведінки в різних умовах змагань та ін. Для вдосконалення техніко-тактичної підготовки також використовують об'єктивні показники бойового арсеналу прийомів і дій провідних фехтувальників. До таких показників відносяться обсяг, ефективність і результативність технічних дій, які спортсмени застосовує в бою.

Для визначення тенденцій технічної і тактичної підготовки українських фехтувальників високого класу, ми використовували відеоматеріали різних українських і зарубіжних змагань. У процесі дослідження була проведена зйомка та аналіз 40 поєдинків туру прямого вибування особистих змагань чоловіків рапіристів I Європейських Ігор 2015 р. (Баку, Азербайджан), а також 40 поєдинків Турніру найсильніших фехтувальників України 2015 р. (ДОНСЦ Конча-Заспа) та Чемпіонату України 2015 р. (м. Київ).

Результати обробки відеоматеріалів показали, що рапіристи в поєдинках більше використовують атаки, захисти з відповідями і контратаки. Проведені дослідження змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів також свідчать, про те, що атаки займають основне місце в змагальній діяльності. Обсяг атак у українських рапіристів становить 42,34 %, а у зарубіжних – 36,2 % по відношенню до всіх техніко-тактичних дій, зафіксованих в дослідженні.

Великий обсяг даної групи техніко-тактичних дій пояснюється тим, що атака у фехтуванні на рапірах має тактичну і технічну перевагу перед діями оборони, так як атакуючий, як ініціатор, може поєднувати початок атаки з моментом своєї найбільшої готовності до її здійснення, чим не володіє суперник, що обороняться при несподіваному нападі на нього [4, 5].

Атаки відрізняються досить невисокою ефективністю, в порівнянні з іншими групами техніко-тактичних дій. Показник ефективність атак українських рапіристів невисокий (43,01 %), однак аналогічний показник у зарубіжних рапіристів значно вище і дорівнює 55,62 % ($p \leq 0,05$) (Табл.1).

Невисока ефективність атак пояснюється кількома причинами. Одна з них – високий ризик виконання атак та ймовірність зустріти протидію суперника. Другою об'єктивна причиною є те, що атаки не закінчуються уколом у першій дії фехтувальної фрази, атака часто переривається, і атакуючий спортсмен діє далі залежно від ситуації бою – здійснює захисні дії, здійснює повторну атаку або зустрічний напад (контратаку або реміз).

Таблиця 1.
Показники обсягу та ефективності головних техніко-тактичних дій, українських та зарубіжних фехтувальників-рапіристів високої кваліфікації (%), n=80

Техніко-тактичні дії	Українські рапіристи		Зарубіжні рапіристи		Статистична значущість, (p)
	обсяг	ефективність	обсяг	ефективність	
Атаки	42,34	43,01	36,2	55,62	≤0,05
Захисти з відповідями	19,8	55,24	24,17	64,07	≤0,05
Контрзахисти з відповідями	3,43	68,22	3,12	65,11	≥0,05
Контратаки	18,45	35,01	21,31	38,43	≤0,05
Ремізи	15,12	64,91	14,41	73,02	≥0,05
Напади «прямою рукою»	0,85	50,22	0,79	60,21	≥0,05

На другій сходинці за показником обсягу у поєдинках рапіристів знаходяться захисти з відповідями, відповідно цей показник складає у українських спортсменів - 19,8 % і у зарубіжних рапіристів - 24,17 %. Ефективність захистів з відповідями у українських фехтувальників дорівнює 55,24 %, проти (64,07%) у зарубіжних, відмінності статистично значущі ($p \leq 0,05$).

За об'ємом третє місце у поєдинках рапіристів високої кваліфікації посідають контратаки. Ефективність контратак у кваліфікованих українських рапіристів також нижче (35,01 %), ніж у зарубіжних спортсменів (38,43 %), дані відмінності статистично достовірні ($p \leq 0,05$).

Невисока ефективність ремізів пояснюватися тим, що атака у висококваліфікованих рапіристів, як правило завершуються нанесенням дійсного уколу, а реміз виконується тільки в тому випадку, якщо атака не вдалася, саме тоді повторне нанесення уколу однією рукою або випадом дає можливість виконати реміз.

Як показав аналіз спеціальної науково-методичної літератури та проведені нами дослідження, нездатність скорегувати техніко-тактичну підготовку адекватно сучасним тенденціям розвитку фехтування, є однією з основних причин незадовільних виступів українських рапіристів на міжнародній арені [1, 4].

Таким чином, в результаті проведених нами досліджень були отримані дані, які дозволили створити моделі (Рис. 1) застосування основних техні-

ко-тактичних дій висококваліфікованими українськими та зарубіжними рапіристами у змагальних поєдинках за показниками обсягу та ефективності.

Дані моделі дозволять інструкторам і тренерам з фехтування розставляти акценти на ті чи інші техніко-тактичні дії в тренувальному процесі, при використанні основних засобів і методів підготовки як висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів, так і кваліфікованих спортсменів.

Підсумовуючи вищевикладене для покращення техніко-тактичної підготовки необхідно особливу увагу в підготовці українських рапіристів потрібно приділити вдосконаленню атакуючих дій (оскільки показник ефективності атакуючих дій у них досить низький). А саме необхідно акцентувати увагу на: правильний підбір дистанції; правильний вибір моменту для виконання атаки; відпрацювати чітку кінцівку атаки (точність попадання); застосування різних фінтів і дій на зброю та їх комбінацій в атаках.

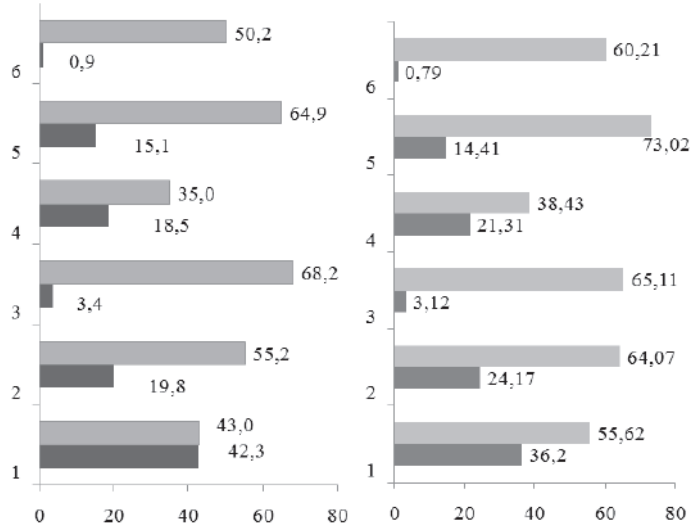


Рис. 1. Моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів за показниками:

а) обсягу (%);
- висококваліфіковані українські фехтувальники
- висококваліфіковані зарубіжні фехтувальники

б) ефективності (%)
- висококваліфіковані зарубіжні фехтувальники
- висококваліфіковані українські фехтувальники

1 - атаки; 2 – захисти з відповідями;
3 – контр захисти з відповідями; 4 – контратаки;
5 – ремізи; 6 – положення «прямої руки»

У той же час, українським рапіристам високої кваліфікації слід у своєму бойовому арсеналі розширювати обсяги застосування різних контратакуючих і захисних дій (оскільки вони є досить ефективними і більш широко застосовуються зарубіжними спортсменами), а це означає, що необхідно вести поєдинки не так активно й агресивно віддаючи перевагу маневрено-позиційній боротьбі.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури, а також власні дослідження дозволили прийти до висновку про те, що вдосконалення техніко-тактичної майстерності спортсменів є одним з основних напрямків у спортивній підготовці фехтувальників-рапіристів. Провідні фахівці в області фехтування, приділяють особливе значення аналізу атакуючих, захистів-відповідей і контратакуючих дій, у змагальній діяльності рапіристів, що підтверджується багатьма дослідженнями.

Аналіз змагальної діяльності українських фехтувальників рапіристів високої кваліфікації показав, що в їх бойовому арсеналі переважають атакуючі дії, обсяг яких становить 42,34 %, а ефективність 43,01 % від загальної кількості всіх бойових дій. Обсяг захистів-відповідей і контратак становить 19,8 % і 18,45 % з ефективністю (55,24 % і 35,01 %) відповідно. Ремізи в змагальній діяльності кваліфікованих українських рапіристів характеризуються найбільшою ефективністю (64,91 %) проте з досить незначним обсягом їх застосування.

Дослідження змагальної діяльності показали, що в бойовому арсеналі зарубіжних висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів за обсягом перевагу мають атаки (36,2 %) з досить високою ефективністю (55,62 %). З засобів протидії атакам переважно використовуються захисти з відповідями (24,17 %) з ефективністю (64,07 %). Також досить ефективно використовуються контратаки, обсяг яких дорівнює 21,31 %. Найбільшою ефективністю в змагальній діяльності кваліфікованих закордонних рапіристів відрізняються ремізи (73,2 %) проте дані бойові дії мають невеликий показник обсягу (14,41 %), що можна розглядати як резерв для підвищення результативності змагальної діяльності.

На підставі досліджених особливостей техніко-тактичної підготовленості висококваліфікованих українських та зарубіжних фехтувальників рапіристів розроблені моделі їх змагальної діяльності. Дані моделі дозволять інструкторам і тренерам з фехтування акцентувати увагу на ті чи інші техніко-тактичні дії в тренувальному процесі які дозволять спортсменам різних кваліфікацій оптимізувати їх змагальну діяльність.

Перспективи подальших досліджень. В майбутньому на основі отриманих моделей структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських рапіристів планується розробка ефективної програми техніко-тактичного вдосконалення та її апробація.

Список використаних джерел:

1. Бакум А. В. Технічні дії фехтувальників-рапіристів високої кваліфікації в умовах змагань світового рівня / А. В. Бакум, В. В. Гамалій, О. М. Шевчук // Спорт. вісн. Придніпров'я. – Дніпропетровськ, 2012. – № 1. – С. 163–165.
2. Бусол В. Обсяги та ефективність бойових дій кваліфікованих фехтувальників-шаблістів / В. Бусол, І. Рощін // Молода спорт. наука України: зб. наук. пр. – Львів, 2005. – Вип. 9. – Т. 3. – С. 335–339.
3. Гамалий В.В. Особенности применения атакующих действий высококвалифицированными фехтовальщиками на шпагах (по результатам чемпионатов Европы и мира 2007-2008 г.г.) / В. В. Гамалий, Е.Н. Шевчук // Наука в олимпийском спорте. – К.: Олимпийская литература, 2009. - №2. -С. 23-28.
4. Гамалій В. В. Техніко-тактичні дії рапіристів високої кваліфікації в умовах змагань / В. В. Гамалій, А. В. Бакум // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 3. – С. 16–19.
5. Дрюков В. О. Підготовка спортсменів у фехтуванні на шаблях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Дрюков В. О.,. Шуберт В. С. – Л. : ЛДУФК, 2011. – 246 с.
6. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. - К.: Олимп. лит., 2004. - 807 с.
7. Рощін І. Г. Фактори результативності змагальної діяльності фехтувальників високої кваліфікації / І. Г. Рощін // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. – Львів, 2003. – Вип. 7., Т. 3. – С. 186 – 187.
8. Шевчук О. М. Особливості застосування захисних дій з відповідями висококваліфікованими фехтувальниками на шпагах (за результатами чемпіонату Європи та світу 2007 – 2008 рр.) / О. М. Шевчук // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 2. – С. 70 – 75.

Transliteration of References:

1. Bakum A. V. Tekhnichni diyi fekhtuval'nykiv-rapirystiv vysokoyi kvalifikatsiyi v umovakh zmahan' svitovoho rivnya / A. V. Bakum, V. V. Hamaliy, O. M. Shevchuk // Sport. visn. Prydniprov'ya. – Dnipropetrovs'k, 2012. – № 1. – S. 163–165.
2. Busol V. Obsyahy ta efektyvnist' boyovykh diy kvalifikovanykh fekhtuval'nykiv-shablistiv / V. Busol, I. Roshchin // Moloda sport. nauka Ukrayiny: zb. nauk. pr. – L'viv, 2005. – Vyp. 9. – T. 3. – S. 335–339.
3. Hamalyy V.V. Osobennosty prymenenyya atakuyushchykh deystvyy vysokokvalyfytsyrovannymy fekhtoval'shchykamy na shpahakh (po rezul'tatam chempyonatov Evropy y myra 2007-2008 h.h.) / V. V. Hamalyy,

E.N. Shevchuk // Nauka v olympyyskom sporte. – K.: Olympyyskaya lyteratura, 2009. - №2. -S. 23-28.
4. Hamaliy V. V. Tekhniko-taktychni diyi rapirystiv vysokoyi kvalifikatsiyi v umovakh zmahan' / V. V. Hamaliy, A. V. Bakum // Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2011. – № 3. – S. 16–19.
5. Dryukov V. O. Pidhotovka sport·smeniv u fekhtuvanni na shablyakh : navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. fiz. vykhovannya i sportu / Dryukov V. O.,. Shubert V. S. – L. : LDUFK, 2011. – 246 s.
6. Platonov V. N. Systema podhotovky sport·smenov v olympyyskom sporte. Obshchaya teoryya y ee praktycheskye prylozhenyya / V. N. Platonov. - K.: Olymp. lyt., 2004. - 807 s.
7. Roshchin I. H. Faktory rezul'tatyvnosti zmahal'noyi diyal'nosti fekhtuval'nykiv vysokoyi kvalifikatsiyi / I. H. Roshchin // Moloda sportyvna nauka Ukrayiny : zb. nauk. pr. – L'viv, 2003. – Vyp. 7., T. 3. – S. 186 – 187.
8. Shevchuk O. M. Osoblyvosti zastosuvannya zakhysnykh diy z vidpovidyamy vysokokvalifikovanymy fekhtuval'nykamy na shpahakh (za rezul'tatamy chempionatu Yevropy ta svitu 2007 – 2008 rr.) / O. M. Shevchuk // Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2009. – № 2. – S. 70 – 75.

BAKUM A.V., Ph.D. in Physical Education and Sports, fencing teacher, teacher of the Olympic College of the name Ivan Poddubny, Dnipro, Ukraine
AGALAKOV V.S., Teacher of Physical Education and Sports, Dniprovsky National University by Olesya Honchara, Dnipro, Ukraine

agiklub@gmail.com

MODELING OF CHARACTERISTICS OF MATERNAL ACTIVITY OF RAPIDERS-FIELDERS

БОЖОК Н.О.,
аспірантка, кафедра теоретичної та
консультативної психології,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕРАЦІОНАЛЬНИХ ДУМОК ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування доцільності використання методики «Наскільки Ви раціональні?» А. Елліса з метою дослідження нераціональних думок, що впливають на розвиток фрустраційної толерантності у студентів. Проведене емпіричне дослідження з використанням вищезазначеної методики на базі студентів 1-5 курсів Національного університету харчових технологій для визначення умов розвитку фрустраційної толерантності. Проаналізовано отримані результати наукового дослідження з врахуванням 5 тригерів нераціональних думок: «катастрофізація», «надмірна вимогливість до себе», «надмірна вимогливість до інших», «низька фрустраційна толерантність» та «самооцінка». Визначено загальний рівень раціональності студентів та його вплив на розвиток їх фрустраційної толерантності.
Ключові слова: *фрустраційна толерантність, раціональні думки, студент.*

В статье призведено теоретическое обоснование использования методики «Насколько Вы рациональны?» А. Еллиса с целью исследования нерациональных мыслей, которые влияют на развитие фрустрационной толерантности у студентов. Проиведено эмпирическое исследование с использованием вышеуказаной методики на базе студентов 1-5 курсов Национального университета пищевых технологий для определения условий развития их фрустрационной толератности. Проанализировано полученные результаты научного исследования с учетом 5 тригеров нерациональных мыслей: «катастрофизация», «излишняя требовательность к себе», «излишняя

© БОЖОК Н.О., 2018
УДК 373.3.015.31: 159.942

требовательность к остальным» и «самооценка». Определен общий уровень рациональности студентов и его влияния развитие их фрустрационной толерантности.
Ключевые слова: *фрустрационная толерантность, рациональные мысли, студент.*

In the article the theoretical analysis of the rationale for the usage of the survey "How rational are you?" by A. Ellis was made with the aim of defining irrational thoughts affecting students' frustration tolerance. The empirical investigation with the appliance of the above-mentioned phenomenon on the basis of the 1-5 th grade students of the National University of Food Technologies was performed in order to define conditions for frustration tolerance development. The acquired evidence of research was analyzed according to its 5 triggers of irrational thoughts: "awfulising", "low frustration tolerance" "self-directed shoulds", "other-directed shoulds", "self-worth". The general level of students' rationality with its affect the frustration tolerance development was determined.
Key words: *frustration tolerance, irrational thoughts, students.*

Постановка проблеми. В постановах закону України про вищу освіту передбачаються права та захист психічного здоров'я студентів, яке є необхідним для їх професійного та особистісного становлення. «Психологічними хворобами» молодої людини 21 століття стали стреси, депресії та фрустрації.

Соціально-культурна, економічна та політична ситуація сьогодення зі зміною життєвих цінностей та орієнтирів чинить додатковий тиск на емоційно – почуттєву сферу молодої людини та посилюють деструктивний вплив стресу та фрустрації. Зниження напруження, успішна адаптація до умов ВНЗ та гармонійна інтеграція у студентське життя головним чином залежить від рівня сформованості толерантності до фрустрації.

Метою статті є визначити умови, які впливають на розвиток фрустраційної толерантності у юнаків шляхом емпіричного дослідження на базі методики А. Еліса «Наскільки Ви раціональні?»

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У досліджені фрустраційного фактора у студентському середовищі особливе місце займають тлумачення фрустрації у руслі психології діяльності (Н.Д.Левітов), розгляд фрустрації у дискурсі патопсихології (В.М.М'ясищев, А.І.Плотічер), аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності (Е.І.Кіршбаум, Л.М.Мітіна, В.М.Чернобровкін), розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (С.Розенцвейґ, Н.В.Тарабріна).

Особливого значення у дослідженні поняття «фрустраційної толерантності» (витривалості, стійкості до фрустратора) набули роботи українських та російських дослідників М.В., Вовк, Ю.В. Попика, Л.С.Асейкіної та Л.М.Мітіної. Дослідження психологічних аспектів феномену «фрустраційної толерантності» знайшло своє відображення у гуманістичній психології (К. Роджерс) та раціонально-емотивній біхевіористичній терапії (А. Елліс, М. Броді, В. Кнаус, В. Драйден).

Не дивлячись на численні дослідження з проблематики теми, немає єдиного системного підходу до визначення психологічних умов, які впливають на рівень фрустраційної толерантності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фрустраційна толерантність - психологічна стійкість до фрустраторів, в основі якої є здатність до адекватної оцінки фруструючої ситуації та передбачення виходу з неї [1].

Зарубіжні дослідники А.Еліс, В. Кнаус, Д. Вайлд наголошують, що індивідуальні особливості юнацького віку впливають на вибір підходів до умов формування фрустраційної толерантності[3;8;9;10;11;12]. На думку Дж Вайлда, найголовніше є здатность розуміти і використовувати раціональне мислення у подоланні стресових та фрустраційних станів [12]. Так чином, рівень розвитку такої вищої психічної функції як мислення у юнацькому віці слід брати до уваги у формування фрустраційної толерантності.

З вищезазначеного випливає, що раціонально-емотивна біхевіористична терапія, яка започаткована Альбертом Еллісом, є конструктивним підходом дослідження умов, які впливають на розвиток фрустраційної толерантності. Зазначений комплексний підхід розкриває емоційні та поведінкові аспекти функціонування людини у складних ситуаціях та акцентує особливу увагу на важливості мисленнєвого компоненту у їх вирішенні [8].

З метою виявлення ефективних методів підвищення фрустраційної толерантності було проведено емпіричне дослідження, в якому прийняли участь 270 студентів 1, 2, 3, 5 курсу факультетів обліку, фінансів та підприємницької діяльності, економіки та менеджменту, автоматизованих комп'ютерних систем, Національного університету харчових технологій у м. Києві.

В процесі дослідження нами було використано методику раціональних переконань «Наскільки ви раціональні?», що базується на принципах раціонально-емотивно біхевіористичній терапії А. Еліса та когнітивно-поведінковій терапії А. Бека.

На думку А. Еліса, схильність людей до хибних думок та переконань відносно неприємної події, що трапилась з ними, виявляється у почутті депресивності, фрустрованості тривожності та заважає прийняттю раціонального рішення та виходу із складної ситуації [3;4]

За А. Елісом, фактично всі проблеми людини - це результат нераціонального мислення, в основі якого є нелогічні, хибні, абсолютні оцінки особистістю подій, які мали місце у її житті. В основі таких оцінок є нераціональні мисленнєві комбінації, які зосередженні на багато численних зобов'язаннях: «повинен», «слід» та «потрібно». Похідними надмірних зобов'язань та обов'язків є надмірна вимогливість до себе, інших та світу, перебільшення особистісних проблем, зневіра у подоланні тієї чи іншої ситуації, низька фрустраційна толерантність, негативна самооцінка тощо [3;4]. .

Подана методика особистих переконань досліджує базові нераціональні думки, допомагає усвідомити їх деструктивний вплив на емоції й поведінку та адаптуватись до більш раціонального, логічного бачення світу. Вона спрямована на виявлення особистісних бар'єрів, які заважають досягненню цілей та ефективному й психологічно комфортному життю [2].

У поданій методиці відображено 5 шкал основних нераціональних думок: «катастрофізація», «надмірна вимогливість до себе», «надмірна вимогливість до інших», «низька фрустраційна толерантність», «самооцінка» та «загальна оцінка рівня раціональності» [2].

Таким чином, показники методики «Насклільки ви раціональні?» дозволяють оцінити: підходи людини до вирішення проблемних обставин та схильність до їх перебільшень, самооцінку особистості та рівень її вимогливості до себе та інших, що позначається на загальній раціональності.

Шкала «катастрофізація» відображає значне перебільшення людиною фрустуючої обставини. Неприємна подія розглядається як жах та катастрофа, з якої немає виходу. Під дією катастрофічного мислення така подія може зруйнувати життя особистості раз і назавжди та розглядається як катастрофа «всесвітнього масштабу». Таке сприйняття ситуації веде, за М.Бернардом та А.Еллісом, до надмірної тривожності особистості [3].

Шкала «надмірної вимогливості до себе та інших» вказує на відсутність або присутність надмірних зобов'язань до себе та інших. Присутність такої думки полягає у впевненості, що ви чимось зобов'язані іншим людям. У випадку, коли людина не може реалізувати свої зобов'язання відносно інших людей, вони може відчувати стрес та емоційний дискомфорт. Переживання надмірної вимогливості до себе веде до почуття депресії. Вимогливість до інших людей пов'язана з високими очікуваннями особистості виконання іншими людьми своїх зобов'язань. Тобто, мова йде про те, як люди повинні себе поводити, виконувати свої обіцянки відносно особистості. Люди не є ідеальні і вони не завжди будуть виправдовувати очікування покладені на них особистістю. Результатом таких переживань є нездорові негативні емоції та поведінка у формі агресії та гніву стосовно дій інших людей, що призводить до психоемоційного збудження та фрустрації. За Еллісом, вимогливість роз-

глядається як зобов'язання, яке є тригером емоційного розладу [2].

Шкала «самооцінка» пов'язана зі здатністю особистості або відсутністю такої здатності адекватно оцінювати не свої окремі риси чи поведінку, а свою особистість в цілому. Тобто, мова йде про те, якщо дії особистості виявились хибними, це не означає, що вона погана людина. Вищий рівень шкали самооцінка вказує на те, що людина не дає своєму «Я» однозначну оцінку та визнає можливість помилок й готова над ними працювати. Це свідчить про раціональність та здорову альтернативу, що є основами безумовного сприйняття себе. З іншої сторони низький рівень шкали самооцінки свідчить про тенденцію до приниження або, навпаки, до нарцисизму-надмірному схваленню себе. Неадекватна самооцінка призводить до нераціональних думок, особистість вважає, що вона «неуспішна людина», якщо не змогла успішно вирішити ту чи іншу ситуацію, або не бачить своїх помилок й суб'єктивно оцінює свої досягнення, вихвалюючи себе. [2].

Шкала «низької фрустраційної толерантності» вказує на рівень психологічної стійкості особистості відносно фрустрації та стресу. Згідно принципів РЕПТ, думки низької фрустраційної толерантності виникають, якщо бажання особистості не задовольняються одразу, і це пов'язане з бажанням короткострокового гедонізму. Як результат такі переживання призводять до відчуття засмученості та перебільшенню неприємної ситуації, яке уособлює самонавіювання у формі думки «Я не може це перенести. Це надто нестерпно». Такі думки спонукають ухилятись від виконання важливих справ у навчанні, роботі та соціальному житті, що стимулює тенденцію до самоприниження, низької самооцінки й знижує здатність адаптуватись до стресу та фрустрації [3;4;5].

Шкала загального рівня «раціональності» визначає загальний рівень раціонального мислення, що детермінує сукупність нераціональних думок людини, які ведуть до виникнення та розвитку стресів й фрустрацій особистості чи, навпаки, присутність раціональних переконань, які формують адекватну оцінку подій й регулюють емоційну та поведінкову реакцію особистості під час негативних обставин [2].

Під час проведення експерименту було вирішено диференціювати студентів на молодші (1-2 курси) та старші (3-5) з метою детермінації динаміки змін відповідно віковим детермінантам.

За результатами дослідження було визначено, що студенти перших та других курсів виявляють низьку толерантність до фруструючих обставин (55%) ,відповідно, низьку самооцінку (67%) Наведені вище дані свідчать, що студенти перших-других курсів більш схильні до швидкої фрустрованості, виявляють неготовність або неспроможність вирішити проблемну ситуацію під дією зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників ми відносимо дезадаптивність студентів 1-2 курсу до нових соціальних умов навчання у

Вузі, входження у новий статус, надмірне перевантаження під час навчання, проживання у гуртожитку; відсутність або недостатність соціальної підтримки з боку близьких, друзів, знайомих та одногрупників. До внутрішніх чинників належать: недостатність досвіду та навичок у вирішенні складних ситуацій, схильність темпераменту (деякі люди мають більшу схильність до перцепійних розладів, депресії, фрустрації); нераціональне мислення, що призводить до деструктивної поведінки та низьку самооцінка. За шкалою «катастрофізація» (катастрофічне мислення) було виявлено (54%) респондентів перших та других курсів. Подане явище відображає драматизацію студентами неприємних подій, прояв їх песимізму та перебільшення негативних наслідків проблемних ситуації, що заважає реалістичній оцінки ситуації та знаходженню оптимального виходу з неї.

Шкали «надмірна вимогливість» до себе у юнаків складає (47%), відповідно, «надмірна вимогливість до інших» – (58%). Поданий результат вказує на те, що студенти перших-других курсів виявляють більш підвищену вимогливість до інших, ніж до себе, але в будь-якому випадку, обидві тенденції супроводжується концентрацією на надмірному зобов'язанні до себе та інших, загалом: «Я мушу, мені слід це зробити! Інакше не може бути». «Світ перевернеться, якщо люди не будуть мене поважати» або «Всі люди завжди повинні мене любити поважати, схвалювати, допомагати». Такі думки заважають раціонально підходити до вирішення проблемної ситуації через надлишкову напругу, тривожність, надмірне фокусацію на зобов'язаності до себе та інших.

Загальна шкала раціональності становить лише 36% опитаних студентів першого курсу та другого курсу. Таким чином, це вказує, що 64% студентів першого та другого курсу виявляють нераціональність та негнучкість у вирішенні складних та проблемних питань сьогодення під впливом нераціональних, хибних думок.

Під час дослідження шкали «самооцінки» у студентів 3-5 курсів ми помітили незначну позитивну динаміку у порівняні зі студентами 1-2 курсів. Так, у студентів старших курсів «низька самооцінка» складає 57%. В той же час, психологічна стійкість («низька фрустраційна толерантність») виявлена у 54% респондентів, що лише на один відсоток менше, ніж у студентів молодших курсів. Все вищезгадане свідчить про більшу впевненість студентів старшокурсників у власних силах. З іншого боку, у юнаків старших курсів залишається проблема з самооцінкою та гнучкістю у підходах до вирішення проблем й подоланню складних ситуацій. Як результат, це вказує на певні проблеми молодих людей у формуванні високої фрустраційної толерантності, що може пояснюватись індивідуальними особливостями старшокурсників, проблемами в особистому та соціальному житті, знаходженні гідного працевлаштуван-

ні, що супроводжується зниженням соціально-економічного рівня життя країни.

В той же час, шкали «надмірна вимогливість до себе» (42%) та «надмірна вимогливість до інших» (54%) вказують на неоднозначність динаміки змін, так помічено, що вимогливість до себе у студентів 3-5 курсів показала незначну тенденцію до зниження у порівнянні зі студентами перших курсів, що вказує на правильну розстановку та збалансування постановки завдань до себе, разом з тим, зберігається досить високий процент надмірної вимогливості до інших людей, що пояснюється ще неповністю усвідомленим почуттям власною незалежності, розрахунком на власні сили та максималізмом у вимогливості до інших людей.

Відносно шкали «катастрофізація» (катастофічне мислення) було також виявлено тенденцію до зниження масштабів перебільшення неприємної події, у порівняні зі студентами перших курсів. Так, у студентів третіх-п'ятих курсів катастрофічне мислення було виявлено у (49%) респондентів, що може пояснюватись позитивною тенденцією до критичного мислення, реалістичного прогнозування ситуації у старшокурників та схильністю до більшого перебільшення неприємної ситуації у студентів 1-3 курсів.

Загалом, раціональність у 3-5 курсів складає 40%, що свідчить про незначне позитивне зростання раціонального підходу на старших курсах, але в той же час, потрібно зазначити, що відповідно 60% студентів, які мають проблеми у знаходженні раціонального виходу та виявляють нераціональність.

Висновки.

Загальний результат дослідження показав, що студенти 1-5 курсів мають тенденцію до нераціональних, хибних думок та переконань, що заважають правильно сприймати та аналізувати проблеми, вірити у свої сили та знаходити раціональні альтернативи виходу з них. Незважаючи на те, що відбувається незначна позитивна динаміка зростання раціональності на 3-5 курсах у порівнянні з першими курсами, не треба забувати про процент студентів на старших курсах, який має проблему з раціональністю, що заважитиме їх соціальному та особистісному зростанню.

Отже, чим раніше навчати студентів техніці подолання низької фрустраційної толерантності, тим краще, адже з кожним роком зазначений феномен, якщо він залишається неподоланим, загострюється та набуває більш складних форм.

Список використаних джерел:

1. Асейкина Л.С. Формирование фрустрационной толерантности у иностранных студентов на начальном этапе обучения с позиции компе-

тентносного подхода / Л.С. Асейкина // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научно - методич.ст. / РАН Моск.психол.Социальный ин-т. – М: Воронеж: Мод ЭК, 2005 – С.50 – 16.
2. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. – СПб.: «Питер», 2008. – с. 201-205
3. Ellis A., Bernard M. Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research. The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.
4. Ellis A., Dryden W. The practice of rational emotive behaviour theraphy. New York: Springer Publishing company, 2nd edition, 2007-p272.
5. Ellis A. Discomfort anxiety: a new cognitive behavioral construct (part 2). Journal of Rational Emotive & Cognitive Behaviour Therapy, Vol.21, Nos. 3/4, 2003. – p 193-202.
6. Ellis A.How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything– yes, anything! New York: Carol Publishing Group Edition, 1995-p215.
7. Ellis A. Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behaviour Therapy Integrative approach. New York: Springer, 2002. – p 294.
8. Ellis A., MacLaren C. Rational emotive behavior therapy and therapist's guide Catharine Californina: Impact Publishers, 2002-p 166.
9. Knaus W. Rational Emotive education.: [electronic sources] : http : // www. rebtnetwork.org. 12.
10. Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term ration-emotive education with fourth-grade students. Elementary School Guidance & Counseling, 31 (2), 1996, - p 131-13 9.
11. Wilde, J. (1999). The efficacy of short-term rational-emotive education: A follow-up evaluation. Journal of Cognitive Psychotherqy, 1999,13(2), 133- 143.
12. Wilde J. Treating the BIG Three (Depression, Anxiety, and Anger) in Children and Adolescents. Washington, D.C., Accelerated Development,1996. - p183.

Transliteration of References:

1. Aseykina L.S. Formirovanie frustratsionnoy tolerantnosti u inostrannyih studentov na nachalnom etape obucheniya s pozitsii kompetentnosnogo podhoda / L.S. Aseykina // Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyih otnosheniy (teoriya i praktika): sb. nauchno - metodich.st. / RAN Mosk. psihol.Sotsialnyiy in-t. – M: Voronezh: Mod EK, 2005 – S.50 – 73.
2. Kamenyuky`n A.G., Kovpak D.V. Anty`stress-treny`ng. – SPb.: «Py`ter», 2008. – s. 201-205
3. Ellis A., Bernard M. Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research. The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.

4. Ellis A., Dryden W. The practice of rational emotive behaviour theraphy. New York: Springer Publishing company, 2nd edition, 2007-p272.
5. Ellis A. Discomfort anxiety: a new cognitive behavioral construct (part 2). Journal of Rational Emotive & Cognitive Behaviour Therapy, Vol.21, Nos. 3/4, 2003. – p 193-202.
6. Ellis A. How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything– yes, anything! New York: Carol Publishing Group Edition, 1995-p215.
7. Ellis A. Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behaviour Therapy Integrative approach. New York: Springer, 2002. – p 294.
8. Ellis A., MacLaren C. Rational emotive behavior therapy and therapist's guide Catharine Californina: Impact Publishers, 2002-p 166.
9. Knaus W. Rational Emotive education.: [electronic sources] : http : // www. rebtnetwork.org. 12.
10. Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term ration-emotive education with fourth-grade students. Elementary School Guidance & Counseling, 31 (2), 1996, - p 131-13 9.
11. Wilde, J. (1999). The efficacy of short-term rational-emotive education: A follow-up evaluation. Journal of Cognitive Psychotherqy, 1999,13(2), 133-143. 12.Wilde J. Treating the BIG Three (Depression, Anxiety, and Anger) in Children and Adolescents. Washington, D.C., Accelerated Development,1996. - p183.

BOZHOK N. O., Post-Graduate Student, the Chair of Theoretical and Consulting Psychology, Institute of Social Psychology and Social Communication , Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

natysya8855@ukr.net

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF IRRATIONAL THOUGHTS AND THEIR AFFECT ON THE FRUSTRATION TOLERANCE DEVELOPMENT

БОЙКО Г.І.,
викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ 1-2 КУРСІВ З АНГЛОМОВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто важливі методологічні підходи у процесі вивчення української мови як іноземної зі студентами 1-2 курсів технічних вишів з англомовною формою навчання. Представлено фонетико-граматичний практикум: посібник з української мови як іноземної для студентів-чужоземців, мета якого – закласти основи української вимови та забезпечити можливість більш швидкого формування лексико-граматичних навичок. Висвітлено основні відомості про фонетичну систему, граматичну будову і лексичний склад української мови також для іноземних студентів-початківців, які вивчають українську мову на початковому етапі елементарного рівня (А1). Скеровано погляд на пошук найрізноманітніших методів викладу і подачі мовного матеріалу, що є важливим і необхідним етапом для кращого спілкування, розуміння і володіння мовою загалом.
Ключові слова: *методологічні підходи, українська мова як іноземна, фонетико-граматичний практикум, елементарний рівень, комунікативна компетенція.*

В статье рассмотрены важные методологические подходы в процессе изучении украинского языка как иностранного со студентами 1-2 курсов технических вузов с англоязычной формой обучения. Представлены фонетико-грамматический практикум: пособие по украинскому языку как иностранному для студентов-иностранцев, цель которого – заложить основы украинского произношения и обеспечить возможность более быстрого формирования лексико-грамматических навыков. Освещены основные сведения о фонетической системе, грамматическом строе и лексическом составе украинского языка также для начинающих иностранных студентов, изучающих украинский язык на начальном этапе обучения

 © БОЙКО Г.І., 2018 УДК: 821.161.2'243:[378.016-057.87=111

элементарного уровня (А1). Направлено взгляд на поиск самых разнообразных методов изложения и подачи языкового материала, что является важным и необходимым этапом для лучшего общения, понимания и владения языком в целом.
Ключевые слова: *методологические подходы, украинский язык как иностранный, фонетико-грамматический практикум, элементарный уровень, коммуникативная компетенция.*

The article considers important methodological approaches in the process of studying the Ukrainian language as a foreign language with students of 1-2 years of technical higher education with the English form of study. Presented the phonetic and grammar workshop: the manual of the Ukrainian language as a foreign language for foreign students, the purpose of which is to lay the foundations of the Ukrainian pronunciation and provide for the possibility of faster formation of lexical and grammatical skills. Highlighted the basic information about the phonetic system, the grammatical structure and the lexical composition of the Ukrainian language are also covered for foreign students who are studying the Ukrainian language at the initial stage of elementary level (A1) of pre-vocational training. A search view is organized and finding the most diverse methods of presentation of linguistic material is structured, which is an important and necessary stage for better communication, understanding and language proficiency in general.
Key words: *methodological approaches, Ukrainian as a foreign language, phonetic and grammar workshop, elementary level, communicative competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні потреби вивчення української мови як іноземної у технічних вишах акцентують увагу, перш за все, на збереженні української мови, якісну розбудову українського мовного простору та пошук нових найрізноманітніших методів викладу і подачі мовного матеріалу студентам-іноземцям.

Мова є невичерпним джерелом інформації про історію, звичаї, традиції матеріальної культури й духовного життя нації. Пізнання студентом мови як феномена національної культури сприяє формуванню соціолінгвістичної компетенції – здатності користуватися мовними формами, доцільними в певному соціолінгвістичному контексті, відповідно, дає можливість адекватної взаємодії та взаєморозуміння людей в умовах іншомовної культури [5, с. 253].

Наголосімо, що пізнання мови, її культури передається через звук та звукове оформлення. Тому важливим є правильний процес його засвоєння.

Вивчення української мови починається, власне, з абетки. Успішно вивчений алфавіт дозволяє швидко орієнтуватися у словниках та вказівниках, які будуються за алфавітним принципом, виробить правильну артикуляцію, а засвоєння граматики доповнить формування обізнаної особистості [4, с.126].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спеціальним дослідженням доведено, що вивчення фонетики, граматики і лексики на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії питання досить поширене і часто досліджене. Це можна побачити у статтях фахівців І. Козелко, Т. Донченко, О. Качали, Д. Мазурик, Є. Тимченко, Н. Тоцької тощо [2, 3, 4, 6, 7, 8]. Та яким би не був важким процес вивчення мови, найвищим щаблем успіху, якого повинен досягти і студент-іноземець і викладач – це комунікація, тобто вміння спілкуватись не тільки в аудиторії, а й поза її межами [4, с. 127].

Найефективніші способи набуття вимовних навиків відтворення і запам'ятовування звуків, вважаємо, вправи, які пропонують засвоєння акустично-артикуляційних пар звуків, де основним засобом виступає спостереження, що дозволяє студентові адаптуватися до не рідної їм артикуляції. Дослідник О. Качала писав, що фонетичне тло рідної мови виявляється таким міцним, що акустичні образи іншомовних слів сприймаються спотворено; не відбувається адекватного представлення звуків чужоземної мови [3, с.98].

А на думку Н. Тоцької, мова не можлива без її мовних знаків, які сприймаються органами слуху і служать матеріалом для створення основних одиниць – слова і речення [8, с.4].

Найефективнішим методом у вивченні фонетики є звукоповторювання, що не тільки сприяє доброму запам'ятовуванню, а й приводить до автоматизації вивченого [4, с. 127].

Мета статті – показати яким чином найдоступніше можна передати елементарні знання з фонетики та граматики іноземним студентам та як допомогти їм засвоїти фонетичну систему української мови. Дослідити можливості використання фонетико-граматичного практикуму: посібника з української мови як іноземної для студентів-чужоземців та закласти основи української вимови. Забезпечити можливість більш швидкого формування лексико-граматичних навичок в процесі викладання української мови іноземним студентам технічних спеціальностей; показати систему можливих методичних прийомів і матеріалів, спрямованих на ознайомлення фонетики, граматики і лексики; вказати на шляхи реалізації комунікативного й функціонально-стилістичного підходів при формуванні мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій на заняттях з української мови в іншомовній аудиторії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливими і не дослідженими залишаються кілька питань, які можна простежити у процесі викладання і подачі фонетики й граматики з української мови в іншомовній

аудиторії: 1. Як представити матеріал для студентів-чужоземців, якщо вони різного рівня підготовки? 2. Як організувати, зацікавити і мотивувати студентів до вивчення української мови у технічному виші, якщо основною мовою навчання є англійська? 3. Який навчальний матеріал подати студентам для ефективного і швидкого вивчення мови? І це ще не всі питання, які виникають у процесі вивчення основного матеріалу. Але, саме вони націлили нас на створення навчального комплексу «Фонетико-граматичний практикум: посібник з української мови як іноземної для студентів-чужоземців 1-2 курсів», який допоможе об'єднати студентів і скерувати навчання у правильне русло.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з новими віяннями часу і модернізації навчання, ми бачимо активність в освітньому процесі, прагнення до нового і невідомого. Як і студент, так і викладач Національного університету «Львівська політехніка» повинен швидко реагувати на зміни і потреби у навчанні і викладанні. Створення нових курсів, спеціальностей, відкриття нових розробок потребують нових знань і можливостей, які вимагають розуміння інших мов. Одним із таких нових віянь, стало відкриття експериментального курсу – навчання іноземних студентів у технічному виші англійською мовою і вивчення української на початковому елементарному рівні (А1). Головною проблемою, з якою спіткнулися викладачі – це не бажання вивчати українську мову студентами, взагалі. Окрім того, студенти, які приїхали на навчання в університет, не мали належного рівня підготовки і з англійської мови, що, знову ж таки, спричинило ряд незручностей. Та найважчим для сприйняття залишається те, що більшість чужоземців взагалі не склали іспитів після закінчення школи і не мають права вступати у жодний з коледжів чи університетів у себе в країні. Тому з такими студентами працювати дуже складно. Щоб полегшити начальний процес, було напрацьовано безліч методичних розробок, які стали осново для написання посібника: «Фонетико-граматичний практикум: посібник з української мови як іноземної для студентів-чужоземців». Укладаючи цей посібник із вивчення фонетики, ми націлені донести до іншомовної аудиторії основні відомості про фонетичну систему, граматичну будову і лексичний склад української мови, допомогти студентам опанувати її літературні норми. Вивчення звуків і букв української мови на заняттях для студентів-іноземців є важливим і необхідним етапом для кращого спілкування, розуміння і володіння мовою загалом.

Навчальний посібник з української мови призначений для вивчення української мови на початковому рівні (згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – рівень А1): А1 – ПОЧАТКОВИЙ рівень. Засвідчує часткове ознайомлення зі структурою і системою української мови та можливість *простого, короткого* і *тематично обмеженого* спілкування в прогнозованих повсякденних ситуаціях [6. с. 30].

Фонетичний курс створено відповідно до потреб студентів першого і другого курсу технічних спеціальностей НУ «ЛП» з англомовною формою навчання, а також призначений для іноземних студентів-початківців, які вивчають українську мову на початковому етапі елементарного рівня предвузівського навчання.

Мета курсу: закласти основи української вимови.

Завдання курсу: постановка звуків за методикою свідомого управління процесом артикулювання; робота над наголосом та редукцією ненаголошених голосних; розвиток фонетичного слуху; оволодіння технікою читання елементарного тексту; навчання письма (первинні навички); ознайомлення з необхідними фонетичними знаками. Рішення поставлених завдань забезпечує можливість більш швидкого формування лексико-граматичних навичок.

Курс призначений для роботи в інтернаціональних групах з різним рівнем підготовки. У зв'язку з цим відбір фонетичного матеріалу і його введення виробляються, виходячи з фонетичної системи української мови з необхідним урахуванням труднощів основних контингентів іноземних студентів. Таким чином, в посібнику представлені вправи як загальні для всіх, так і вправи для певного контингенту студентів. Для активного засвоєння пропонуються різні мовні одиниці: речення, мікротексти і діалоги. Лексика в словниках надлишкова (призначена для пасивного засвоєння), остаточний відбір активної лексики залишається за викладачем. Граматичні коментарі містять пояснення словоформ, у звуковому вигляді яких представлені фонетичні явища, що вивчаються в даному курсі.

Особливістю посібника є в тому, що поряд із вивченням фонетики пропонується вивчення окремих розділів граматики для тих студентів, які вже закінчили підготовче відділення, ознайомилися із фонетичними основами української мови, розробили артикуляційний апарат, навчилися читати і писати та прагнуть удосконалити і поглибити свої знання.

Структура посібника: 1. Передмова. 2. Урок 1. Українська абетка. Звуки і букви. 3. Урок 2. Голосні звуки української мови. Вимова голосних звуків. 4. Урок 3.**[а]**. 5. Урок 4. Присвійні прикметники. Родовий відмінок. 6. Урок 5.**[о]**. Котра година. Прийменники. 7. Урок 6. **[у]**. Іменник (рід). 8. Урок 7.**[и]**. 9. Урок 8. **[і]**. Іменник (число). 10. Урок 9. **[е]**. Дієслово. 11. Урок 10. Дієслово. Дійсний, наказовий, умовний спосіб. 12. Урок 11. Приголосні звуки української мови. 13. Урок 12. Тверді та м'які звуки. 14. Урок 13. **[в, м]**. Речення: розповідні, питальні, спонукальні. 15. Урок 14. **[н, л]**. Числівник. 16. Урок 15. **[б, п]**. Порядкові числівники. 17. Урок 16. **[г, ґ, к, х]**. 18. Урок 17. Зміни у групах приголосних. 19. Урок 18. **[ж, ш]**. Відмінювання іменників. 20. Урок 19. **[з, с]**. Займенник. 21. Урок 20. **[р, ф]**. Прислівники. Ступені порівняння. 22. Урок 21. **[ц, ч, щ]**. Сполучник. Частка. 23. Урок 22. Написання ь. 24. Урок 23. Ь не пише-

мо. 25. Урок 24. Апостроф. 26. Урок 25. Склад. 27. Урок 26. Наголос. 28. Інші графічні знаки. 29. Тексти для читання. 30. Список літератури.

Кожен урок навчального курсу має чітку будову і структуру. Варто розпочати навчання із показу слайдів української абетки, наголосити на кількості літер та зв'язки української мови з іншими слов'янськими мовами, а також подати таблицю чи схему офіційної транслітерації українського алфавіту латиницею. Доцільно також скерувати погляд студентів-іноземців на буквосполучення «зг», що передається латиницею як «zgh», на відміну від «zh», що відповідає українській букві «ж», розповісти про м'який знак (Ьь) та апостроф (’), а саме те, що вони латиницею не передаються. Наголосити на тому, що літери української абетки за формою бувають великі й малі, за різновидом – друковані й писані. Запропонуйте студентам таблиці із друкованою та писаною абеткою із правильною вимовою кожної літери. Обговоріть схожість та відмінність українського алфавіту із абеткою рідної мови студента. Спровокуйте дружню розмову і обміняйтеся картками із написами різними мовами їхніх імен. Поясніть різницю між звуками і буквами (Звуки ми вимовляємо і чуємо. З них утворюються слова. Звуки на письмі позначаються буквами. Букви ми бачимо, читаємо, пишемо. Букви бувають рукописні і друковані). Зверніть увагу на поділ літер на приголосні, голосні, йотовані та ті, що позначають два звуки. Запропонуйте вправи із посібника для кращого засвоєння матеріалу. Наприклад:

1. Пронумеруй імена дітей, щоб вони були в алфавітному порядку.

__Іванко __ Аліна __Катруся

__Петрик __Дмитрик __Артур

2. Напишіть свої імена українськими писаними буквами.

З р а з о к: Zelda – Зелда.

3. Напишіть українські імена латинськими буквами.

З р а з о к: Юрій – Yurij. Остап, Ігор, Андрій, Наталя…

4. Напишіть подані імена писаними українськими буквами:

З р а з о к: Mohammed – Мохамед. Olivia, Ruby, Emily …

5. Напишіть слова писаними буквами: мама, тато, дім, сад, бабуся, дідусь, сестра, брат, хліб, університет, тема, викладач, сусід, друг, ручка, зошит. З р а з о к: мама – *мама.*

6. Напишіть назву вашої країни, міста (села) українськими писаними буквами.

З р а з о к: America – Америка …

Цікавим для студентів-чужоземців залишається тема: «Знайомство з Україною». Полюбляють вони перегляд відео роликів, слухання пісень, наочність, а особливо куштування смаколиків. Звичайно, можна багато показувати і заохочувати культурою і традиціями українського народу, але пам'ятаймо

також, що перед нами студенти технічного вишу, тому скеровуйте роботу студентів так, щоб кожного заняття вони пізнали і зрозуміли кілька елементів із їхньої спеціальності (будівництво, архітектура, інженерія, комп'ютерні науки та хімія). Варто розпочинати кожне заняття із повторення попереднього і поступовим вкрапленням нового матеріалу, підкріпленим вправами. Ефективним для навчання є перегляд на початку уроку ситуативного словника, який підштовхне чужоземців до кращого усвідомлення нової теми та безпосередність вчителя, який зуміє розговорити студента вміло спланованими питаннями щодо здоров'я, побуту, життя чи їжі студента, виправляючи і перекладаючи кожне його слово.

Щоб мотивувати студентів до роботи і залучити до співпраці, пропонуємо використовувати на заняттях короткі презентації із частими повторюваннями букв, звуків, слів та цілих речень, особливо, залучайте до повторень усю групу, бо студенти швидко втомлюються, увага розсіюється і втрачає інтерес. Пропонуйте роботу із картками, на яких зображені і літери і малюнки. Часто використовуйте елементи гри, а також ходіть на екскурсії чи погулянки із конкретними завданнями до заданої теми. Використовуйте різні інтерактивні методи, шукайте, власне, той який зацікавить іноземців і розкриє їхній потенціал. Найкраще для вивчення мови у групі із різним рівнем підготовки підходить метод «Навчаючи – вчуся». Одні студенти навчають інших, застосовуючи уже набуті знання на практиці, допомагаючи своїм друзям краще зрозуміти матеріал і засвоїти. Обов'язково умова у процесі навчання і викладання – спілкування лише українською мовою.

Висновок. Лише у спілкуванні і пізнанні потреб студента викладач може досягти істини у навчанні. Навіть досконало продумане заняття завжди буде мати певні відгалуження і уточнення. Саме у процесі апробації і опрацювання певних методичних розробок чітко вимальовується та схема, яка зможе допомогти студентам-чужоземцям вивчити мову та спрямувати викладачів на пошук найрізноманітніших методів викладу і подачі мовного матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Антонів О. Українська мова для іноземців : модульний курс : навчальний посібник / Антонів О., Паучок Л. – К. : Фірма «ІНКОС», 2012. – 268 с.: іл. + компакт-диск.
2. Донченко Т. Вивчення фонетики української мови студентами-іноземцями // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 5. – С.75-81.
3. Качала О. Фонетична інтерференція іспаномовних студентів, котрі вивчають українську мову // Українська мова у світі. – Львів. – 2012. – С. 97-102.

4. Козелко І. Вивчення фонетики в іншомовній аудиторії // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. – 2015. – Вип. 11. – С.126-130.
5. Лещенко Т. О.Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні / Т. О. Лещенко, І. В. Самойленко, В. Г. Юфименко // Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні XX-XXI століть: до 70-ліття від дня народження Берегині української пісні : зб. наук. праць. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – С. 253–26.
6. Мазурик Д. Критерії визначення рівнів володіння українською мовою як іноземною / Данута Мазурик (Текст) // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. – 2009. – Вип. 4. – С. 27-34.
7. Тимченко Є. Українська граматика. – Київ. – 1917. – С. 5.
8. Тоцька Н. Сучасна українська літературна мова. – Київ : Вища школа. – 1981. – 183 с.

Transliteration of References:

1. Antoniv O. Ukrainska mova dlia inozemtsiv : modulnyi kurs : navchalnyi posibnyk / Antoniv O., Pauchok L. – K. : Firma «INKOS», 2012. – 268 s.: il. + kompakt-dysk.
2. Donchenko T. Vyvchennia fonetyky ukrainskoi movy studentamy-inozemtsiamy // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. – Lviv : Vydavnychyi tsentr LNU im. I. Franka. – 2010. – Vyp. 5. – S.75-81.
3. Kachala O. Fonetychna interferentsiia ispanomovnykh studentiv, kotri vyvchaiut ukrainsku movu // Ukrainska mova u sviti. – Lviv. – 2012. – S. 97-102.
4. Kozelko I. Vyvchennia fonetyky v inshomovnii audytorii // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. – Lviv : Vydavnychyi tsentr LNU im. I. Franka. – 2015. – Vyp. 11. – S.126-130.
5. Leshchenko T. O.Formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii inozemnykh studentiv medychnykh VNZ zasobom ukrainskoi pisni / T. O. Leshchenko, I. V. Samoilenko, V. H. Yufymenko // Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni KhKh-KhKhI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni : zb. nauk. prats. – Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka, 2013. – S. 253–26.
6. Mazuryk D. Kryterii vyznachennia rivniv volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu / Danuta Mazuryk (Tekst) // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. – Lviv : Vydavnychyi tsentr LNU im. I. Franka. – 2009. – Vyp. 4. – S. 27-34.

7. Tymchenko Ye. Ukrainska hramatyka. – Kyiv. – 1917. – S. 5.
8. Totska N. Suchasna ukrainska literaturna mova. – Kyiv : Vyshcha shkola. – 1981. – 183 s.

BOYKO G.I., Teacher of the Department of Foreign Languages, Lviv National University Polytechnic, Lviv, Ukraine

GalBojko@gmail.com

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN STUDENTS OF 1-2 COURSES WITH AN ENGLISH FORM OF TEACHING

БОРЕЙКО Н.Ю.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра фізичного виховання
АЗАРЕНКОВА Л.Л.,
викладач, кафедра фізичного
виховання, Національний технічний
університет "Харківський
політехнічний інститут",
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛІДРСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ» ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИК

У статті розглянуто проблему формування лідерських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів засобами навчальних практик. Визначено підходи до проблеми лідерства у вітчизняній та світовій педагогіки. Узагальнено поняття «лідерські компетенції». Проаналізовано лідерські компетенції студентів НТУ «ХПІ» спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Визначено можливості практик у формуванні лідерських якостей. Схарактеризовано різні практики: педагогічну, тренерську та організаційну.
Ключові слова: *компетентнісний підхід, формування, лідерські компетенції, практика, студенти, тести*

В статье рассмотрена проблема формирования лидерских компетенций будущих тренеров-преподавателей средствами учебных практик. Определены подходы к проблеме лидерства в отечественной и мировой педагогики. Уточнено понятие «лидерские компетенции». Проанализированы лидерские компетенции студентов НТУ «ХПИ» специальности 017 «Физическая культура и спорт». Определены возможности практик в формировании лидерских качеств. Охарактеризован различные практики: педагогическую, тренерскую и организационную.
Ключевые слова: *компетентностный подход, формирование, лидерские компетенции, практики, студенты, тесты.*

© БОРЕЙКО Н.Ю., АЗАРЕНКОВА Л.Л., 2018 УДК 378.37.091. -027.22:796

In the article the problem of formation of leadership competences of future trainers-teachers by means of educational practices is considered. The approaches to the problem of leadership in the domestic and world pedagogy are determined. The concept of "leadership competences" is generalized. The leadership competencies of students NTU "KhPI" of the specialty 017 "Physical Culture and Sport" are analyzed. The possibilities of practice in formation of leadership qualities are determined. Various practices are described: pedagogical, coaching and organizational.

Key words: *competence approach, formation, leadership competencies, practice, students, tests.*

Постановка проблеми. В умовах демократизації суспільства сучасні педагогічні робітники (учителі, викладачі, тренери та інші), для вирішення своїх професійних завдань, обов'язково повинні мати лідерські компетенції – без них не можливо бути авторитетом. Зараз лише авторитетний вчитель може мотивувати учнів та «вести за собою». Найважливішим критерієм відбору на працю служить оцінка особистісних характеристик і лідерського потенціалу молодого співробітника. Це в черговий раз вказує на необхідність формувати при навчанні не тільки базу професійних знань, а й базу актуальних лідерських компетенцій, які потрібні на ринку праці: відповідальність, ініціативність, комунікативність, активність, цілеспрямованість, працездатність, бажання розвиватися та інші.

Проблема лідерства на сьогодні є однією з найбільш актуальних у розвитку теорії та практики організації освіти в Україні, тому є необхідність дослідження накопиченого досвіду, адаптації існуючих підходів та опанування новітніх технологій формування лідерських компетенцій.

Актуальність дослідження. Для вирішення проблеми формування лідерських компетенцій актуально дослідити усі складові навчання. Саме використання професійного блоку навчання (усіх практик) дозволить закласти великий потенціал особистісного розвитку майбутнього професіоналу.

Про актуальність дослідження визначеної проблеми свідчить і наявність суперечностей між об'єктивною потребою підвищити рівень вищої освіти та реальним станом розробки змісту, засобів навчально-виховного простору для реалізації компетентнісного підходу через усі складові навчання, а також творчого його застосування в сучасних умовах під час проходження практик. Виходячи з необхідності подолання суперечностей та огляду на освітню значущість зазначеного питання була визначена мета та завдання дослідження.

Зв'язок авторського доробку із важливими науковими та практичними завданнями. Відповідно до прийнятих Законів України «Про вищу освіту»

(2014), «Про освіту» (2017), нових стандартів освіти, освітніх програм компетентнісний підхід в підготовки фахівців є основоположним та провідним. Таким чином, формування компетенцій стає вимогою освітніх програм підготовки усіх спеціальностей вищих навчальних закладів. Робота виконана відповідно до розробки наукової теми кафедри фізичного виховання НТУ «ХПІ» - «Формування і розвиток лідерського потенціалу особистості у процесі занять фізичною культурою та спортом».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що компетентнісний підхід в навчанні є одним із самих досліджуваних в сучасних педагогічних наукових роботах (О. Гура, О. Глузман, Ю.Панфілов, Л. Паращенко, та ін). Досліджували проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої освіти Г. Балахничева, Т. Однолеток, Л. Сущенко та інші. Велику увагу формуванню складових професійних компетенцій приділили В. Козик, Н. Петренко, В. Черняков та інші. Професійне становлення фахівців під час проходження навчальних практик представлено в працях С. Кари, В. Яковлева, М. Огієнка та ін. Дуже ретельно досліджено формування професійних компетенцій у майбутніх вчителів фізичної культури підчас практик у А. Проценко.

Проблема лідерства є досить «улюблена» до розгляду. До неї перевертають увагу фахівці різних галузей – психологи, педагоги, менеджери, політологи. Дуже детально досліджували проблему лідерства зарубіжні дослідники. Її досліджували Дж. Рассел, М. Вебер, Б. Митчел, В. Врум та багато інших. Серед українських педагогів і психологів Кудряшова, І. Ломачинська, І.Кон, Є.Кузьміна, О. Романовський. Питання формування лідерських компетенцій, забезпечення умов для цього, створення моделі підготовки лідера з рідних спеціальностей досліджували такі науковців, як І.Бех, Б. Головешко, А. Тіняков та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом з тим, зважаючи на значну кількість досліджень із проблем професійної підготовки тренерів-викладачів, залишається недостатньо вивченою проблема формування лідерських компетенцій у процесі навчальних практик, які, поєднуючи теорію та практичну діяльність, забезпечують підготовку до майбутньої педагогічної діяльності в умовах, максимально наближених до професійних.

Мета дослідження – визначити можливості практик щодо формування лідерських компетенцій у студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Завдання дослідження – 1) Уточнити поняття «лідерські компетенції» та визначити, які лідерські компетенції потрібні студентам спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» 2) Визначити рівень сформованості лідерських компетенцій у студентів після проходження окремих практик 3) Визначити

систему організації практик для студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» через реалізацію компетентнісного підходу.

Матеріали та методи дослідження. В дослідженні приймали участь 60 студентів НТУ «ХПІ» 3 - 4 курсів студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» загальних груп з фізичного виховання: 27 студентів третього курсу, 33 студента четвертого курсу. В роботі використані методи: аналіз наукової літератури, аналіз документацій, педагогічного спостереження, індивідуальні бесіди з студентами, тестування, методи логічного аналізу.

Результати дослідження та їх обговорення. В освітніх програмах «компетенцію» визначають, як заздалегідь задані вимоги до освітньої підготовки випускника, одиниці навчальної програми, що становлять анатомію компетентності. В педагогіці виокремлюють дві великі групи компетенцій: загальні та професійні. Але, ми вважаємо, що у підготовці деяких професій (а саме управлінських – до яких належать педагогічні працівники), до окремої групи потрібно віднести лідерські компетенції, які є інтегральні та загально-професійні, і потребують особливого дослідження через свою велику значущість. Для вирішення проблеми формування лідерських компетенцій необхідно уточнити поняття «лідерські компетенції».

Найбільш широке поняття «лідерство» (англ. leadership) визначається, як здатність здійснювати вплив на окремих осіб і групи, спрямовуючи їх зусилля на досягнення цілей організації, тобто забезпечувати ефективну взаємодію членів групи. Н. Кубарькова у своїй роботі на підставі аналізу різних теорій лідерства зазначає, що існує близько 70 особистісних якостей, які так чи інакше відповідають критеріям лідерства [3].

Всебічний аналіз сучасних досліджень дозволив виокремити основні положення, які полягають у тому, що лідерська компетенція тренерів-викладачів з видів спорту виражається у інтегрованому показнику - здатності передбачати, тобто помічати найменші ознаки змін, тенденцій, які зароджуються у навчально-тренувальному процесі; швидко реагувати на зміни і проявляти гнучкість з метою блискавичного реагування на нові вимоги педагогічного середовища; вирівнювати, тобто узгоджувати власні цінності і потреби з цінностями і потребами інших людей з метою формування навчально-спортивної команди та її ефективної та злагодженої діяльності; діяти, тобто створювати умови для досягнення спортивно-виховної мети і наполегливо рухатися до неї.

Для визначення рівня лідерських компетенцій у студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» були застосовані тестування та спостереження за студентами в процесі навчальних практик. Лідерські компетенції оцінювались за трьома рівнями: 1) низький; 2) достатній; 3) високий. Рівні визначалися за середніми показниками тестування, опитування студентів, спостереженням та

виконанням і проявленням якостей в процесі проходження практики та за її межами.

Низький рівень – студент має низький рівень показників у тестуванні, не проявляє бажання брати відповідальність за практичні завдання у групі. Тримається осторонь у колективі, не бажає заводити нові знайомства, на базі практик не проявляє творчості у виконанні завдань, не рішучий у своїх діях, не виявляє ініціативи у колективі тримається думки «Як всі так і я».

Достатній рівень – студент має середні показники у проходженні тестування, має середні і вище за середні показники лідерських здібностей. На практичних заняттях проявляє креативність, виявляє бажання допомагати викладачу у проведенні занять, але сам боїться відповідальності за свої дії.

Високий рівень – студент має високі показники у проходженні тестування. На практиці застосовує великий арсенал отриманих знань та навичок. Проявляє активність та ініціативність у практично-професійній діяльності, орієнтований на отримання максимального результату, проявляє креативність у рішенні професійних завдань відповідально підходить до оформлення та представлення своєї документації практиканта. Бере на себе відповідальність за групу, веде за собою за максимальним результатом. Комунікативний, легко знаходить спільну мову в незнайомому колективі, пристосовується до навколишніх умов. Орієнтується на навчання та розвиток, як себе так і колективу.

В лідерські компетенції входило аналіз лідерських здібностей, вольових якостей, комунікабельних та організаторських здібностей, відповідальності та рішучості. Для визначення комунікабельних та організаторських здібностей застосовувалась тест «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей» (П.Фетискин, В.Козлов) у досліджені лідерських здібностей у студентів застосовувалась методика «Діагностика лідерських здібностей" (Є. Жаріков, Є. Крушельницький). Для визначення рівня рішучості, було застосовано тест «Чи рішуча Ви людина?» (Е.Берн). Для визначення відповідальності був проведений тест «Відповідальність та самостійність» - тестування (soft skills).

На початку дослідження (до початку проходження навчальних практик) було проведено тестування лідерських компетенцій у студентів 3-го курсу спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Аналізуючи результати тестування «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей» було виявлено, що 43% студентів мають низький рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей; 29 % студентів – показали середній рівень, 28% студентів - високий рівень;

Студенти, які показали низький рівень прояву комунікативних та організаційних здібностей, на заняттях не проявляють активність, виконують лише

репродуктивні завдання викладача. Студенти, які показали середній рівень прагнуть до контактів із новими людьми, відстоюють свою думку, однак не завжди активні. Студенти, які показали високий рівень, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях, прагнуть до нових знайомств, ініціативні, люблять організовувати спортивні ігри, естафети, різні фізкультурно-спортивні заходи. Наполегливі, творчі і натхнені у фізкультурно-спортивній діяльності.

Аналізуючи результати тесту «Чи рішуча Ви людина» (Ерік Берн) було встановлено, що 40% студентів мають низький рівень рішучості, 34 % студентів – показали середній рівень, 26% студентів - високий рівень.

Низький рівень – людина, боїться приймати рішення. Середній рівень не особливо рішуча людина, діє не завжди активно і швидко. Високий рівень – рішуча людина, властиве почуття відповідальності.

Аналізуючи результати на виявлення відповідальності та самостійності був проведений відповідний тест. Низький рівень за цим показником мають 41% (студенти в діяльності проявляють нерішучість, при цьому дуже низький рівень прояву відповідальності і самостійності). Середній рівень у 27% (студент має сильний характер, непогано витримує стреси та поразки, надійній у команді). Високий рівень 32% (студенти самостійні і відповідальні. Вміють оцінювати плюси і мінуси своїх рішень).

Аналізуючи результати Методики “Діагностика лідерських здібностей” (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) були отримані такі результати, 41% студентів мають низький рівень сформованості лідерських здібностей, 32 % студентів показали середній рівень, 27% студентів - високий рівень;

Таким чином, аналізуючи результати усіх тестувань та спостережень можна сказати, що студенти мають в більшості недостатній рівень лідерських компетенцій, а саме 41% - низький рівень; 30% - достатній, 29% - високий.

Саме студентський вік є найбільш сприятливий для формування лідерських якостей в силу своїх психічних особливостей, оскільки в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з’являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов’язку і відповідальності, досягають певного рівня розвитку такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість та ін.

Аналіз лідерських компетенцій студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» та потреба у формуванні компетентних, конкурентоспроможних фахівців зумовлює пошук відповідних методів навчання, які сприятимуть розвитку професійно важливих якостей особистості, у тому числі й лідерських.

У навчальній діяльності формування лідерських якостей відбувається під час упровадження саме творчих, нестандартних, інноваційних методів навчан-

ня. Формування компетенцій відбувається на теоретичному рівні, але основна їх частина формується на практиці. Тому практика студентів – це одна із найважливіших форм навчальної діяльності, яка забезпечує формування багатьох компетенцій майбутнього фахівця. В НТУ «ХПІ» на спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр, в начальному плані міститься три навчальні практики: педагогічна, тренерська та організаційна. Навчальні практики входять до професійного блоку навчального плану освітньо-професійної програми «Фізична культура і спорт». Кожен вид практики має чітко окреслену мету і вирішує конкретні завдання. Для формування лідерських компетенцій були визначені певні вимоги до практик. Керівники практик ставили акценти на прояв організаційних якостей на певних етапах практики.

Курс	Вид практики	Тривалість
III	Педагогічна	4 тижні
III	Тренерська	4 тижні
IV	Організаційна	4 тижнів

Педагогічна практика проходить на протязі 4 тижнів та формує у студентів організаційно-методичні вміння та навички педагогічної діяльності щодо фізичного виховання учнів, дає можливість опанувати основи професійної діяльності викладача фізичної культури. Формує у студентів лідерські компетенції такі, як відповідальність, рішучість, вміння аналізувати та робити професійні висновки.

На першому тижні студенти знайомляться із завданнями та змістом та програмою практики, проводиться установочна конференція, відбувається розподіл студентів на бази практик та за кожною групою студентів серед професорсько-викладацького складу закріплюється методист практики. Студенти знайомляться зі школою, педагогічним колективом, документацією викладача фізичного виховання, складають документи планування річний план-графік, графічний та поурочний плани, знайомляться з педагогічним колективом, закріплюються за класом. На другому тижні, студенти складають конспекти уроків, спостерігають за роботою викладача фізичної культури у закріпленому за ним класі, роблять висновки та проводять навчально-виховну і позакласну роботу з фізичного виховання. Відвідування педагогічної наради школи. Третій тиждень включає в себе складання конспектів уроків, допомогу в проведені спортивно-масових заходах та самостійного проведення уроків згідно складеному конспекту, аналізу уроків інших студентів. На четвертому тижні - проведення контрольних уроків на оцінку, здача нормативно-методично документації практиканта, представлення свого звіту керів-

нику практики. Таким чином, під час педагогічної практики студенти формують організаційні компоненти лідерських компетенцій.

Тренерська практика - важливий етап у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Вона проходить в умовах максимально наближених до справжніх умов майбутньої професійної діяльності. Тренерська практика спрямована на закріплення знань теоретичного курсу з теорії спортивного тренування та на практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності. Вона сприяє прояву і формуванню лідерських та професійних компетенцій.

Головна мета і зміст практики полягають в опануванні студентами сучасних засобів, методів і форм організації роботи тренера-викладача з обраного виду спорту, формуванні на базі отриманих знань, умінь і навичок необхідних для здійснення професійної діяльності, прийняття самостійних рішень, виховання постійної необхідності систематичного оновлення своїх знань та творчого потенціалу, а також реалізація його у практичній діяльності. На першому тижні проводиться установочна конференція, студенти знайомляться із завданнями та змістом та програмою практики, знайомляться з документацією. Знайомиться з організацією навчально-тренувального процесу, виховної роботи, структурою і змістом підготовки спортсменів. Вивчають законодавчу та нормативну документації уряду і Міністерства молоді та спорту України, що визначають напрями навчально-тренувальної роботи. Для студентів керівник практики проводить бесіди про важливість розвитку лідерської компетенції для майбутніх тренерів-викладачів. Другий тиждень. Складають план навчально-тренувального процесу на період практики (мезоцикл). Проводять навчально-тренувальні заняття. Визначають навчально-тренувальні завдання, управляють діяльністю спортсменів, проводять оперативний контроль за фізичним станом та облік навантаження спортсменів у процесі занять. Допомагають організацією та проведенням зустрічей з провідними спортсменами та тренерами з різних видів спорту. Третій тиждень. Студенти складають індивідуальний план роботи та річний план навчально-тренувального процесу (макроцикл), складають календарний план на рік спортивно-масових заходів. Беруть участь у проведенні змагань. Складають план-конспект навчально-тренувальних занять. На четвертому тижні студенти проводять контрольні заняття на оцінку, згідно затвердженому методистом конспекту занять. Наприкінці тижня керівник практики разом із студентами підбивають підсумки навчально-тренувального процесу. Отже, тренерська практика є головним компонентом в реалізації набутих професійних знань на практиці та формуванні лідерських компетенцій.

Організаційна практика проходить на протязі чотирьох тижнів, мета практики сформувати у студентів уяву про зміст та організацію діяльності

робітників фізичної культури та спорту, сформувати у студентів лідерські та професійні здібності тренера-викладача вміння організувати заняття, спортивно-масові заходи, проводити контроль фізичного стану, складати документацію. На першому тижні проводиться установочна конференція, студенти знайомляться із завданнями та змістом та програмою практики, знайомляться з документацією. На другому тижні, студенти складають план проведення спортивно-масового заходу, зіставляють кошторис проведення змагань та техніку безпеки при проведенні занять. Третій тиждень включає в себе участь в проведені спортивно-масових заходах та оформленні розділів диплому бакалавра. На четвертому - проводиться здача нормативно-методичної документації практиканта, представлення свого звіту керівнику практики та перед захист своєї дипломної роботи фахівця галузі освіти.

Зазначені практики сприяють виробленню фахово важливих навичок і вмінь: комунікативних, інструментальних, аналітичних, навичок професійної рефлексії. Програми практик відображають завдання стосовно підготовки фахівців з поетапним ускладненням практичної діяльності у відповідності до курсу.

Після проходження практик було зроблено повторне дослідження лідерських компетенцій у студентів 4 курсів. Аналізуючи результати тестування «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей» було виявлено, що 27% студентів мають низький рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей, 31 %студентів – показали середній рівень, 42% студентів - високий рівень. Аналізуючи результати повторного тесту «Чи рішуча Ви людина» було встановлено, що 25 % студентів мають низький рівень рішучості, 36 % студентів – показали середній рівень, 39% студентів - високий рівень. Аналізуючи результати на виявлення відповідальності, низький рівень мають 30% студентів, середній рівень 33%, високий рівень 37%. Аналізуючи результати другого тестування за методикою “Діагностика лідерських здібностей” були отримані такі результати: 21% студентів мають низький рівень сформованості лідерських компетенцій, 37 % - показали середній рівень, 42% - високий рівень.

Підсумовуючи результати тестувань та спостережень можна сказати, що студенти значно покращили рівень лідерських компетенцій: студенти відповідно мають 26 % низький рівень; 34% достатній, 40% високий. Отже, зіставляючи результати сформованості рівня лідерських компетенцій на початку та після проведення практик було визначено значний зріст їх прояву. Таким чином, розглянуті види навчальних практик грають важливу роль у формуванні лідерських компетенцій майбутніх тренерів-викладачів. Саме в ході практики починається формування практиканта як фахівця-лідера, практика розкриває успіхи і недоліки теоретичної підготовки студента.

Висновки. Таким чином, уточнено, що лідерські компетенції – це комплексно-інтегральна характеристика особистості, яка визначає її готовність та здатність до виконання функцій лідера у професійної діяльності, ефективного вирішення організації навчально-тренувального процесу, орієнтує на постійне удосконалення та актуалізацію творчого потенціалу на основі використання набутих знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей, здібностей та лідерських якостей. Встановлено, що студенти третього курсу до проходження практик мають низький рівень лідерських компетенцій - 41%, а високий лише 29%. А після проходження навчальних практик цей показник значно покращується 26% низький рівень та 40% високий, що свідчить про ефективну організацію практик.

У процесі проходження практик знання, навички та досвід студентів розширюються, поглиблюються, конкретизуються, розвиваються і формуються способи дій, виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності. У цей період відбувається опанування усім спектром професійних функцій тренера-викладача та інтенсивний розвиток усіх елементів та складових лідерських компетенцій. Студенти на практиці отримують можливість виступити в ролі лідера – організатора та керівника навчально-виховного, навчально-тренувального, змагального процесів.

У подальших дослідженнях варто зосередити увагу на механізмі розвитку комплексу професійно важливих компетенцій, що обумовлюють успішність лідерської поведінки студента у його професійній реалізації в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Проценко А. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Проценко А. А. – Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. - Кропивницький, 2018. – 332 с.
2. Головешко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів [Текст] / Б. Р. Головешко // Сборники научных работ НТУ «ХПИ» : Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти №32 – Вестник НТУ «ХПИ», 2012. – С. 89-96.
3. Кубарькова Н. В. Лидерские качества педагога: сущность и структура [Электронный ресурс] / Н. В. Кубарькова // The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание, 2012. – Режим доступа: http://www.emissia. org/offline/2012/1772.htm.

4. Борейко Н.Ю. Азаренкова Л.Л. Формування лідерських якостей у майбутніх фахівців спеціальності «Фізична культура і спорт» / Н. Ю. Борейко, Л. Л. Азаренкова // Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання Збірник наукових праць III Міжнародної науково-практичної конференції 18–19 квітня 2017 року Краматорськ, 2017 - С. 336-344

Transliteration of References:

1. Procenko A. A. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix uchyteliv fizychnoyi kultury u procesi pedagogichnoyi praktyky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Procenko A. A. – Centralnoukrayinskyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnyczkyj, 2018. – 332 s.
2. Goloveshko B. R. Pro deyaki problemy rozvytku liderskyx yakostej u studentiv vyshhyx navchalnyx zakladiv [Tekst] / B. R. Goloveshko // Sbornyky nauchnыx rabot NTU «XPY»: Problemy ta perspektyvy formuvannya nacio- nalnoyi gumanitarno-texnichnoyi elity №32 – Vestny`k NTU «XPY`», 2012. – S. 89-96.
3. Kubarkova N. V. Lyderskye kachestva pedagoga: sushhnost y struktura [Эlektronnыj resurs] / N. V. Kubarkova // The Emissia.Offline Letters. Эlektronnoe nauchnoe yzdanye, 2012. – Rezhym dostupa: http://www. emissia. org/offline/2012/1772.htm.
4. Borejko N.Yu. Azarenkova L.L. Formuvannya liderskyx yakostej u majbutnix faxivciv specialnosti «Fizychna kultura i sport» / N. Yu. Borejko, L. L. Azarenkova // Pedagogika i suchasni aspekty fizychnogo vyxovannya Zbirnyk naukovyx pracz. III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi 18–19 kvitnya 2017 roku Kramatorsk, 2017 - S. 336-344

BOREYKO N.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine

AZARENKOVA L.L., Lecturer, Department of Physical Education, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine

659950@ukr.net

FORMATION OF THE LEADERSHIP COMPETENCE OF STUDENTS OF SPECIALTY 017 «PHYSICAL CULTURE AND SPORTS» AT THE TIME OF PRACTICE

ВАСИЛИШИНА О.В.,
асистент,
Вінницький торговельно-економічний
інститут КНТЕУ,
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ МИТНОЇ СПРАВИ

У статті розглядається перш за все, що товарознавці забезпечують функціонування торгівлі. Її розвиток обумовлюється знаннями про товар, його асортимент, призначення, властивості, які рідко трапляються і завозяться з інших країн. Таким чином, відбувається розвиток товарознавства як науки і, відповідно, формується потреба у тих, хто буде володіти цими знаннями для забезпечення, перш за все, економічного розвитку країни. Описовий етап розвитку товарознавства пов'язаний із необхідністю у пізнанні й оцінці властивостей товарів, яка з'явилась поряд з началом обміну одних товарів на інші. А для того, щоб цей обмін був еквівалентним порівнювалися корисні властивості обмінюваних товарів та витрат на їх одержання. Відповідно використовуються знання про властивості товарів. Їх актуальність збільшується з появою грошей, оскільки саме мінова вартість товару в грошовому вираженні визначалась його корисністю для покупців, тобто споживною вартістю. У статті розглядаються професійне становлення, компетентності майбутніх фахівців, співвідношення понять «становлення» і «розвиток» у контексті особливості становлення майбутніх товарознавців митної справи як цілісний неперервний процес.

Ключові слова: *становлення, розвиток, професійної самосвідомості, формування, підготовка кваліфікованих фахівців.*

В статье рассматриваются профессиональное становление, компетентности будущих специалистов, соотношение понятий «становление» и «развитие» в контексте особенности становления будущих товароведов таможенного дела как целостный непрерывный процесс.

 © ВАСИЛИШИНА О.В., 2018

Ключевые слова: *становление, развитие, профессионального самосознания, формирование, подготовка квалифицированных специалистов.*

The article discusses the professional development, competencies of future specialists, the relationship between the concepts of "formation" and "development" in the context of the particular characteristics of the development of future commodity specialists in customs as a holistic continuous process.
Key words: *formation, development, professional self-awareness, formation, training of qualified specialists.*

Вже в XVI ст. збільшення обсягу і номенклатури товарів, що випускаються, зумовило необхідність в систематизованих відомостях і знаннях про товари. До цього часу відсутність інформація про товари містилась у працях, присвячених сільському господарству, що було пов'язано з відсутністю диференціації товарів.

Наступне століття характеризується розвитком природничих наук, який вплинув на розширення й поглиблення товарознавчих знань, а диференціація наук, що відбувається у цей час, сприяла появі наукової термінології та розробці власних методів дослідження або запозиченню вже відомих з інших галузей наук. Розвиток товарознавства як науки (технологічний) пов'язаний із розвитком природничих наук –хімії, фізики, біології, агрономії. Серед вчених, наукові праці яких вплинули на його розвиток – Ф.Зуєв, О.Болотов, М. Озерецький, І.Біндгейм, Б.Єнгельман, М.Левкович, Д.Менделеєв, В.Левшин, Л.Пастер. Завдяки наукової діяльності яких була створена основа для переходу від опису товарів до випробувань їх для виявлення складу й властивостей, а також причин, що викликають зміни властивостей товарів при переробці й зберіганні, для нагромадження і поглиблення знань про них.

Розглядаючи становлення товарознавства як провідної науки для професійного становлення товарознавців необхідно підкреслити і появу комерційних навчальних закладів, у навчальні плани яких вводиться навчальний курс товарознавства. В Україні зародження системи вищої торгівельної освіти пов'язано з 1912 роком, коли за фінансового сприяння відомого купця і промисловця Н.Терещенко у Києві було відкрито перший торгівельний навчальний заклад. У той час велике значення надавалося вирішенню кадрової проблеми, як одного з головних резервів економічного розвитку країни, а спеціально створений підрозділ – навчальний відділ міністерства промисловості і торгівлі займався аналізом стану професійної освіти.

Диференціація товарознавчих знань із виділенням загальних і спеціальних розділів по групах споживчих товарів, а саме товарознавство харчових

продуктів і товарознавство непродовольчих товарів відбувається в 30-ті роки XX ст. В наукових працях численних науковців продовжується розвиток товарознавства обох груп товарів. Разом із навчальною літературою було видано багато як довідникової літератури, такі науково-практичної товарознавчої літератури. Означене свідчить і про появу диференціації фахівців, які мають здійснювати товарознавчу діяльність відповідно двох груп товарів.

З часом на підставі накопичених практичних знань відбувається і науковий розвиток товарознавства. Він пов'язаний із розвитком загальнонаукових методів оцінки якості товарів. До роботи у комерційні навчальні заклади залучаються вчені з природничих наук, які здійснили значний внесок у розвиток товарознавства як науки.

Подовжувачами традицій основоположників товарознавства стали вчені радянської доби, які проводили дослідницьку роботу, на підставі якої було видано наукові праці і підручники. Поряд з навчальною літературою в СРСР видавалося і багато довідникової і науково-практичної літератури яка використовувалась у процесі професійної підготовки фахівців з товарознавства.

Попри негативні тенденції економічного розвитку країни, після розпаду СРСР,розвитком товарознавства в Україні займалися вищі навчальні заклади, що знаходились, зокрема, у Львові, Харкові, Донецьку, Києві, Полтаві.

Саме у цей період виникає поняття «товарознавець». М.Чеховська пропонує таке його визначення –товарознавець (знавець товару, суб'єкт, що знає товар) – фахівець, який забезпечує рух товарів безпосередньо від виробника до споживача, з урахуванням асортиментних, якісних, кількісних та вартісних характеристик товару, а також потреб споживача.

Науковці (Н Ржевська,) відзначають, що товарознавство як наука й навчальна дисципліна завжди перебуває під впливом економічних процесів, адже вони спрямовують вектор розвитку торгівельної політики. Одним з важливих чинників, що визначає розвиток товарознавства є створення зони вільної торгівлі з Європейським Союзом, що зумовлює необхідність адаптації потенціалу товарознавства до європейського законодавства. Наголошується також на труднощах, що виникатимуть на цьому шляху, а саме:

1) період адаптації до законодавства ЄС, супроводжується активними законодавчими змінами – складність проектування навчального матеріалу.

2) відсутність мовної підготовки для вивчення передового європейського досвіду з товарознавчої сфери, що відображено в газетах, журналах, збірниках матеріалів конференцій тощо.

3) відсутність новітніх підручників, у яких би було відображено реальні та перспективні напрями розвитку товарознавства й суміжних дисциплін.

Другим чинником є перехід до ринку, який вимагає іншого відношення

до запитів споживача і до товару, як засобу їх задоволення. Тому уже недостатньо вивчати тільки технологію виробництва продукції. Необхідно досконально знати кінцевий результат цього виробництва – товарну продукцію чи товар, а також потреби в ній.

У зв'язку з цим сучасне товарознавство має будуватися на принципах, повний перелік яких за Борисенко, ми наводимо у табл. __ додатку В. Означені принципи свідчать про міру соціальної відповідальності сучасного фахівця.

Н.Ржевська на підставі аналізу інноваційних здобутків, напрямів розвитку європейського товарного ринку наводить дані щодо перспективних напрямів розвитку сфери товарознавства непродовольчих товарів. Їх співставлення з розділами сучасних підручників з товарознавства, дозволяє відзначити відсутність розгляду наведених напрямів і підтвердити проблему створення сучасної навчально-методичної літератури з професійної підготовки майбутніх товарознавців.

Про призначення товарознавства в сучасній економіці можна судити проте місце, яке зараз займають фахівці в цій науці, товарознавці. Їх посадові обов'язки, як правило, більшою мірою визначаються стратегіями того структурного підрозділу, в якому вони працюють.

У контексті визначення особливості професійного становлення майбутніх товарознавців митної справи, які можуть здійснювати експертизу, для нас важливим є й те, що для визначення тих чи інших споживчих властивостей товарів необхідно використовувати експертизу товару, яка передбачає оцінку ключових його характеристик, а також їх змін, що виникають в процесі руху товару. Експертиза товару проводиться з метою отримання незалежних компетентних висновків. Таким чином, в результаті експертизи на підставі виявлених значень характеристик товару робиться висновок про їх відповідність вже наявним вимогам, а також товарної інформації.

Відповідно стрижнем професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства є й відповідна наука, яку в якості навчальної дисципліни опановують майбутні фахівців у процесі професійної підготовки.

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх товарознавців-експертів митної справи здійснюється відповідно галузевого стандарту підготовки фахівців, в якому наголошується компетентнісний підхід до професійної підготовки бакалаврів з товарознавства і торговельного підприємництва для конкретної сфери діяльності. А завдяки набуттю відповідних компетентностей має забезпечуватися здатність вирішувати конкретні проблеми і задачі професійної діяльності (Галузевий стандарт 2012).

Для того, щоб виявити особливості професійного становлення майбутніх товарознавців у митній справі проаналізуємо її формування.

Зазначимо, що в сучасному розумінні митна справа – це різнофункціональна діяльність значного кола державних органів та установ із встановлення порядку переміщення товарів та транспортних засобів через митний кордон, а також організація дотримання цього порядку (Карпенко Г.Л. автореферат 2007).

Ретроспективний огляд розвитку митної справи здійснено на підставі наукових праць таких вчених як А.Дубініна, С.Сорокіна, О.Зелінченко (2010), О.Гребельник (2010), Н.Сяй.

Початок історії становлення митно-тарифних відносин в Україні починається з VI ст. до н.е., коли на теренах Північного Причорномор'я з'явилися міста-держави, в яких почалося стягнення податків за просування через чужу територію. Збирання мита та різних податків в Ольвії здійснювалось впливовими мешканцями міста, проте керівництво фінансовою та податковою службами здійснювалося двома колегіями (магістратурами) - «Колегія дев'яти» та «Колегія семи». Означене дозволяє зробити припущення про необхідність володіння цими впливовими мешканцями як товарознавчими знаннями, так і знаннями митної справи, митних тарифів, які є інструментом регулювання купівлі чи продажу товарів в сфері зовнішньоекономічних зв'язків.

А те, що ставлення митників до торговців ставало важливим фактором успішності діяльності митниці, підтверджується Н.Сяй. Вчена вказує на особливості діяльності Львівської митниці в XIV ст., яка, як і Львівська влада в цілому, були гостинними та доброзичливими до іноземних купців. Згадує вчена й старанність та досвід, спритність львівських митників попри заохочення їхньої чесності у виконанні своєї справи.

Розвиток митної справи української держави на початку XX ст. пов'язаний із приєднанням до радянської системи митних установ, державного її регулювання.

Діяльність митниці завжди відображає й історичні особливості розвитку держави. Так, в роки Другої Світової війни митниці забезпечували пропуск вантажів, важливих як для армії, так і для тилу. А її робота в післявоєнні роки була спрямована на відбудову народного господарства, зміцнення кадрового складу митниць. Проте швидкий розвиток економічних, туристичних, культурних, наукових, спортивних та ін. зв'язків з зарубіжними країнами, зростання обсягів роботи по виконанню митних операцій актуалізували проблему нестачі кадрів.

Після проголошення Україною незалежності діяльність митних органів регулюється низкою законодавчих актів, зокрема – Закон «Про митну справу в Україні», Постанова «Про введення в дію Митного кодексу України», Указ про створення на базі колишнього Державного митного комітету України і його органів Державної митної служби України та її органів - регіональних митниць, митниць, спеціалізованих митниць.

В сучасному світі спостерігається зростання взаємозв'язку та взаємозалежності між економічними процесами, що відбуваються в різних країнах. Зростання такої залежності є об'єктивним явищем, зумовленим поглибленням міжнародного поділу праці, виробничої кооперації і спеціалізації, науково-технічним прогресом, революційними процесами в соціальній сфері, транспортно-комунікаційній та інформаційній. Особливо активно процес глобалізації розвивається з останньої третини XX ст., хоча зародився і розвивався зі становленням товарно-грошових відносин між суб'єктами господарювання.

На сучасному етапі відбувається своєрідне «стирання національних кордонів», світова економіка поступово набуває загальну основу, головними складовими якої є система міжнародної торгівлі, побудована на багатосторонніх правилах, глобальна інфраструктура технологічних нововведень, що формується єдиний інформаційний простір, глобальна фінансова система, транснаціональне виробництво (Модернізація сусп)

До того ж формування і розвиток ринкової економіки в Україні диктує необхідність встановлення тісніших взаємовигідних зв'язків з іншими державами, активно включитися в процеси міжнародної економічної інтеграції і глобалізації. На сьогодні глобалізація є невід'ємною частиною життєдіяльності кожної сучасної держави у світі і в подальшому буде набирати ще більших обертів.

Поступовий рух до економічної незалежності та зміцнення окремих національних господарств у сучасних умовах розвитку і вдосконалення світо господарських зв'язків неминуче веде до зростаючої інтернаціоналізації господарського життя, підвищення ступеню відкритості національних економік та посилення їх взаємозалежності на основі подальшого поглиблення міжнародного розподілу праці (Горянська).

Відзначається також така особливість економічного та соціального розвитку України на сучасному етапі, як кардинальна зміна партнерів в економічній сфері та високий ступінь нестабільності на внутрішні економічні процеси. Підкреслюється, що для України важливо зберегти економічні відносини не лише із країнами, з якими налагоджені економічні зв'язки, а і з державами, які утверджуються на сучасній світовій мапі як нові світові та регіональні лідери. Теперішні реалії вимагають від України також більш широкої та змістовної взаємодії з іноземними партнерами, насамперед в економічному напрямі.

Зазначимо, що у контексті розгляду особливостей професійного становлення майбутніх товарознавців митної справи, маємо проаналізувати зовнішньоекономічні зв'язки країни, підкреслити, що сьогодні Україна – це країна, яка розвивається. Зовнішньоекономічна діяльність є досить важливою госпо-

дарською діяльністю нашої країни та іноземних суб'єктів господарської діяльності, побудована на взаємовідносинах між ними, що має місце як на території України, так і за її межами. Одним із найголовніших аспектів зовнішньо економічної діяльності України починаючи з моменту проголошення незалежності стало формування нового торговельного режиму з подальшою його інтеграцією у світове господарство.

Дослідники (Єлісеєнко 2014, Ван Пен 2007, О.В.Коляда 2017, Далик (2016) розглядають зовнішню торгівлю як систему економічних відносин між країнами,основна мета якої полягає у ввезенні та вивезенні товарів і послуг (Єлісеєнко 2014).Міжнародна торгівля – це процес купівлі і продажу, що здійснюється між країнами, продавцями і посередниками в різних країнах. Для національного господарства участь у міжнародній торгівлі набуває форми зовнішньої торгівлі. Зовнішня торгівля – це торгівля однієї країни з іншими, яка складається з оплачуваного вивозу (експорту) та ввозу (імпорту) товарів і послуг. У сукупності зовнішня торгівля різних країн утворює міжнародну торгівлю. Таким чином, термін «зовнішня торгівля» застосовується тільки до окремо взятої країни(Ван Пен 2007).

О.Коляда досліджуючи зовнішню торгівлю за період 2014-2016 рр. внаслідок світових тенденцій та внутрішніх трансформацій відзначає стрімке скорочення вітчизняного виробництва, що призвело до спаду зовнішньої торгівлі. Так, протягом означеного періоду прослідковується скорочення експорту та імпорту товарів. У 2016 р. спостерігаються зрушення як в імпорті, так і в експорті товарів. Зокрема, експорт товарів з України у 2016 р. становив 36 362,8 млн. доларів США, що на 1 764,3 млн. доларів США менше, ніж у 2015 р, що становить 4,6%, та на 17 538,9 млн. доларів США менше, ніж у 2014 р. (32,5%). Імпорт зменшився на 15 180,1 млн. доларів США порівняно з 2014 р. (27,9%) та дещо збільшився порівняно з 2015 р., а саме на 1 732,2 млн. доларів США, що становить приблизно 5%. Сальдо у 2016 р. становило -2 885,8 млн. доларів США, коли у 2015 р. воно було додатнім (610,7 млн. доларів США).Український експорт протягом останніх років переживає складні часи.

До означених процесів слід додати й перешкоди внутрішнього характеру, а саме нестабільну політико-економічна ситуацію в окремих районах Луганської і Донецької областей, продовження військової агресії з боку Росії; значну сировинну спрямованість вітчизняного експорту; відсутність доступу до кредитних ресурсів, системні проблеми розвитку зовнішньоекономічної діяльності (мін-во економічного розвитку 2016).

Попри складну політико-економічну ситуацію країна не може залишитися осторонь інтеграційних процесів, що відбуваються у світі. Саме інтеграційні процеси для багатьох країн світу стають об'єктивною необхідністю, потребою розвитку їх продуктивних сил. Серед переваг української економіки

можна виокремити той факт, що Україна знаходиться в центрі Європи й на перехресті багатьох транспортних шляхів. Науковці, відзначають значний експортний потенціал країни, який зосереджений у видобувних і обробних галузях промисловості, а також в агропромисловому і енергетичному комплексах України .

Необхідно також відзначити процес досить радикальної трансформації української зовнішньо її торгівлі. Сучасний її етап розпочався фактично ще в другій половині 2013 р., а саме напередодні укладання «Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом». З 2014 року відзначаються коливання обсягів як експорту, так і імпорту до країн Європейського Союзу.

На тлі пошуку нових ринків збуту українських товарів, особливої важливості для країни набуває торговельно-економічне співробітництво з країнами Європейського Союзу .М. Палінчак (2016) зауважує, що економічне співробітництво з країнами Європейського Союзу було започатковане в грудні 1991 року, в березні 2014 року між ЄС і Україною була підписана політична частина угоди про асоціацію, а з червні того ж року – економічна.

На доволі динамічний процес торговельно-економічного співробітництва України та ЄС вказує Н.Ситник (2018), а І.Манаєнко (2017) відзначає основні імпортні товари, а саме: машини, обладнання та механізми; електротехнічне обладнання; продукція хімічної та пов'язаних з нею галузей промисловості; мінеральні продукти; засоби наземного транспорту, літальні апарати, плавучі засоби; полімерні матеріали, пластмаси; готові харчові продукти; алкогольні та безалкогольні напої; недорогоцінні метали та вироби з них.

Список використаних джерел:

1. Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія «Міжнародні економічні відносини та світове господарство». Вип. 6. Ч. 1 / голов. ред. М.М. Палінчак. – Ужгород: Гельветика, 2016. – 178 с.
2. Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія «Міжнародні економічні відносини та світове господарство». Вип. 6. Ч. 2 / голов. ред. М.М. Палінчак. – Ужгород: Гельветика, 2016. – 180 с.
3. Теоретичні аспекти дослідження умов міжнародних торговельних відносин / Ван Пен // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 99. – С. 24-28. – Бібліогр.:
4. Перспективи впровадження в Україні бюджетних пасажирських залізничних перевезень / М. М. Чеховська // Вісник економіки транспорту і промисловості. - 2013. - Вип. 44. - С. 78-82. –
5. Ржевська Н. Ф. Політичне та стратегічне прогнозування: суть і ознаки / Н.Ф. Ржевська // Політичний менеджмент: український науковий журнал. – К., 2011. – № 6(5). – С. 37–42.

6. Гребельник О.П.- Митна справа підручник / ОП Гребельник.–4-те вид., оновл. К., 2014.

Transliteration of References:

1. Scientific herald of Uzhhorod National University: series «International economic relations and world economy». Whip 6. Part 1 / Heads. edit MM Palinchak - Uzhhorod: Helvetia, 2016. - 178 pp.
2. Scientific herald of Uzhgorod National University: series «International economic relations and world economy». Whip 6. Ch / 2 / head. edit MM Palinchak - Uzhgorod: Helvetia, 2016. - 180 s.
3. Theoretical aspects of the study of the conditions of international trade relations / Wang Peng // Culture of the peoples of the Black Sea region. - 2007. - No. 99. - P. 24-28. - The bibliographer:
4. Prospects for the introduction of low-cost passenger rail transport in Ukraine / M. Chekhovskaya // Bulletin of the Economy of Transport and Industry. - 2013. - Issue 44. - P. 78-82. -
5. Rzhevskaya NF Political and Strategic Forecasting: Essence and Signs / NF Rzhevskaya // Political Management: Ukrainian Scientific Journal. - K., 2011. - No. 6 (5). - P. 37-42.
6. Grebelnik O.P. - Customs on the right textbook / OP Grebelnik.-4th species., Updated. K., 2014.

VASYLYSHYNA O.V., Assistant, Vinnytsia Trade and Economic Institute of KNTEU, Vinnytsia, Ukraine

kaftov@ukr.net

FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE OWNERS OF CUSTOMS BUSINESS

ВЛАСЕНКО Л.В.,
викладач, кафедра іноземної філології та перекладу,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна
ТРИГУБ І.П.,
старший викладач, кафедра іноземної філології та перекладу,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

У статті розглядаються особливості формування комунікативних навичок вивчення іноземних мов. Мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Описуються особливості розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів університетів у професійній сфері спілкування на практичних заняттях з іноземної мови. Описані основні об'єкти дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі.
Ключові слова: *комунікативні навички, компетенція, мовленнєва компетенція.*

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков изучения иностранных языков. Речевая коммуникативная компетенция предусматривает способность слушать, понимать, разговаривать. Описываются особенности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов университетов в сфере профессиональной общения на практических занятиях по иностранном языке. Описанные основные объекты исследования в отрасли преподавания иностранных языков в высшем техническом учебном заведении.
Ключевые слова: *коммуникативные навыки, компетенция, речевая компетенция.*

© ВЛАСЕНКО Л.В., ТРИГУБ І.П., 2018
УДК 378.477

The article deals with the development of professional forming of communicative skills in studying of foreign languages. Communicative competence foresees the abilities to listen, hear and speak. It is described the development of university students' foreign language communicative competence at language departments in the sphere of professional communication at the lessons. It is overviewed the main matters of research during the foreign language studying in Technical Higher Educational establishments. So-called thinking by foreign language, the achievement of which is considered by the ideal of studies there is nothing other as a direct bringing in of the internal broadcasting in the mechanism of foreign broadcasting generation.

Key words: *communicative skills, competence, communicative competence.*

Вступ. Розширення співробітництва України з іншими державами на політичному та економічному рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі. На сьогодні вимоги сучасності до фахівців підвищуються в рік від року і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. На сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки, встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами, підвищення рівня професійної компетенції фахівця. Володіння іноземною мовою вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця.

В той же час навчання іноземної мови у немовному ВНЗ має ряд особливостей та потребує перегляду багатьох факторів. На відміну від студентів-лінгвістів, які обирають іноземну мову як основну спеціальність та приділяють їй максимум уваги, студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою разом з провідними дисциплінами, а отже, мають низьку мотивацію до вивчення мови. Так, пошук нових ефективних засобів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

Постановка завдання. На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. "Комунікативно-орієнтоване

викладання мов має на меті не тільки дати студентам знання з граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування" [8].

Усно-мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів [5].

Результати. Формування здатності та вміння мислити й спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне "заміщення" елементів рідної мови елементами іноземної, мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури, формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до "переключення" мислення з однієї на іншу мову. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання є ніщо інше як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. Умовами його досягнення є такі взаємообумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

При мінімальній кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ (одне заняття на тиждень протягом чотирьох семестрів) аудиторні заняття доводиться присвячувати в основному вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню в першу чергу лінгвістичної компетенції а також навчанню професійного читання. Дуже важко розвинути достатню усно-мовленнєву комунікативну компетенцію студентів у немовному вищому навчальному закладі, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький.

Оскільки остаточним результуючим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою, як зазначає І. Коваль [7], породжує специфічну тривогу. Вона виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки і очікування негативної оцінки з боку слухачів.

У зв`язку з цим перед викладачем постає проблема пошуку методів та прийомів зняття і зменшення дії так званих "мовних бар'єрів", підвищення психологічної комфортності процесу навчання. Одним з шляхів вирішення даної проблеми є запровадження комунікативних ігор. З одного боку, з їх допомогою можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити і відповісти на запитання, висловити власну думку, сформувати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, запе-

речити, погодитися).

При організації виконання комунікативних завдань слід враховувати такі фактори:

- правильний вибір рівня керування діями/діяльністю студента – повний, частковий або мінімальний
- забезпечення студентів необхідними для виконання завдання опорами – спеціально створеними, які допомагають побудувати висловлювання з мовленнєвої точки зору або природними – картами, схемами, цифровими даними тощо
- обрання оптимального для даної вправи способу її організації – одночасна парна й групова робота студентів суттєво збільшує час їх активної участі у мовленнєвому спілкуванні.

Такі ігри не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат у групі.

Проаналізувавши фактори, що впливають на покращення лінгвістичних та комунікативних показників у студентів, Г. Бородіна та А. Спєвак [3] виділяють:

- значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру
- дуже високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття
- зміни в структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів. Ще однією з переваг при навчанні усного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами – спеціалістами в технічному вузі спрямоване на оволодіння технічною іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння та навички студентів з загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки. Автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється такий перехід виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій або доповідей іноземною мовою. Серед основних завдань, що стають перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т.Благодатна [2] виділяє такі: 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановують студенти в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану, 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом.

Проте, сьогодні читання професійно-орієнтованих текстів вимагає і від студента, і від викладача сформованості нових навичок та більш високого

рівня розвитку вмінь читати і розуміти прочитане. Все більш широкого поширення в методиці навчання іноземної мови в немовному вузі набуває когнітивно-комунікаційний підхід, що розглядає текст як єдність комунікації і когніції. Таке читання вимагає від студента не вміння читати взагалі, а читання з метою подальшого використання інформації тексту, будь-то написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування в науковому дослідженні, тобто зрілого читання [1]. Г.Баранова [1] розробила схему учбового циклу з навчання зрілого професійно-орієнтованого читання, яка включає наступні етапи: 1) предтекстове введення мовного матеріалу, комунікативна задача: формування тематичного термінологічного мінімуму, 2) самостійне читання автентичного навчального тексту, 3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ, комунікативна задача: смислове сприйняття прочитаного, 4) робота над функціонального-композиційною структурою тексту, комунікативна задача: глибинне розуміння прочитаного з виходом на анотування тексту.

Для перевірки розуміння як прочитаного тесту в цілому, так і окремих його розділів служать головним чином після текстові вправи. На цьому етапі найбільш вдалими та ефективними, з точки зору Т.Благодатної [2], є наступні види вправ: прочитати текст і стисло передати зміст, розділити текст на логічні частини та назвати їх, записати запитання до тексту і задати їх в логічній послідовності товаришам, скласти план прочитаного, викласти зміст тексту за планом, підготувати повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

Логічним завершенням навчання зрілому читанню є коментування в парах, групах або мікрогрупах про те, що було прочитано (такі коментарі можуть бути використані письмово). Роль викладача при цьому полягає в тому, щоб направити студентські дискусії в потрібному руслі.

Таким чином, навчання зрілому читанню потребує від студента не “пасивного” прийняття тексту, а перевірки тієї інформації, яку дає цей текст. Робота в аудиторії таким чином фокусується не на викладачеві, а на студентах. Найголовнішим є те, що студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання та оволодіння навичками читання, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтовані теми. Все це допомагає сформувати у студентів навички читання літератури за фахом, сприяє підвищенню мотивації студентів, їх професійному розвитку та покращує засвоєння іноземної мови.

Зростаючі ділові та культурні зв’язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення (більш формального, ніж етикет усного мовлення). Це передбачає,

по-перше, використання мовленнєвих кліше й розмовних формул для висловлювання комунікативних намірів, по-друге, дотримання правил ввічливості.

Дія принципу ввічливості в офіційній діловій сфері національної мовної спільноти, в основі якої лежать норми мовної культури, мовної поведінки співрозмовників спрямована на пом'якшення категоричності висловлювання [4]. Як зазначав автор, пом'якшення категоричності висловлювання досягається за рахунок зниження універсальної висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця. Знижуючи категоричність свого висловлювання, комунікант демонструє, що він завжди зважає на думку й бажання співрозмовника.

На жаль, студент технічного ВНЗ звичайно не має уявлення про культурологічні особливості ділового писемного мовлення, що не може не викликати труднощі у писемній комунікації. Враховуючи обмежену кількість годин, яка виділяється на навчання студентів технічного ВНЗ іноземних мов, немає можливості знайомити їх з теорією, але викладач може надати в розпорядження студентів список розмовних формул для висловлювання типових комунікативних намірів, а навчання написання ділових листів найкраще здійснювати на підставі зразків.

Специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови визначається тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною. Оскільки засвоєння іноземної мови потребує умінь реального спілкування заняття слід спрямовувати на подолання власне мовного бар'єру і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формування думки в ситуації спілкування.

Комплексний розвиток всіх рівнів реалізації спілкування досягається, "по-перше, за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій, при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. По-друге, доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. По-третє, можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. По-четверте, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності" [6, с.165].

Тому навчально-педагогічні впливи повинні забезпечувати якомога повніше "занурення" студентів у іншомовне середовище, створюючи умови для

тривалого спілкування членів академічної групи, змістово й організаційно наближувати їх навчальну діяльність до такої, що засновується на принципах змістового узагальнення. Причому важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалось якоюсь злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним. І що більш студент спілкується іноземною мовою, то скоріше його внутрішнє іншомовне мовлення перестає гальмуватися рідним, воно скоріше набуде автономності й вийде за рамки примітивного і особистісно не значимого інформаційного обміну.

Як дослідила І.Коваль [7], успішність іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або само підсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до "виснаження" мотивації.

Висновки. Наведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови у технічному ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення само детермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктивності.

Проте, приведені види активних методів навчання іноземної мови безумовно не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів. Багато питань ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ: ІНКОС, 2005. -315с.
2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземних мов// Викладання мов у вищих навчальних закладів освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім.. В.Н. Каразіна. Вип.12. –Х., 2008. – с.65-70.
3. Бородіна Г.І., Спєвак А.М. Ігри як один із факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції// Викладання мов у вищих навчальних закладів освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць.

Харківський національний університет ім.. В.Н.Каразіна. Вип.12. –Х., 2008. – с.78-84.
4. Бубнова Д.В. Вимоги до навчального посібника для навчання магістрантів технічних спеціальностей ділового писемного мовлення англійською мовою// Викладання мов у вищих навчальних закладів освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип.12. –Х., 2008. – с.85-90.
5. Калмыкова Е.И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции//Сб. науч.тр. МГЛУ. Вып. 431. – М., 1999.- с.65-67.
6. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам// Сб. науч. Тр. МГПИИЯ им.М.Тореза. Вып. 133. – М., 1979. – с.127-155.
7. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови// Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д.Максименка. Т.VI, вип.. 8. – К., 2004. – с.150-157.
8. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови/ Перекл. і адапт. Л.В.Биркун. – Oxford University Press, 1998. p.49.

Transliteration of References:

1. Barabanova G.V. Methodology of studies of professionally-oriented reading in un-language Institution of higher educational establishment. Kyiv: INKOS, 2005. - 315 p.
2. Blagodarna T.P. Development of skills with the professionally-oriented texts on the initial stage of foreign languages studying // Teaching languages at higher educational establishments on the modern stage. Intersubjective connections. Scientific researches. Experience. Searches. Collection of scientific works. Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Vol.12. – Kh., 2008. – p. 65-70.
3. Borodina G.I., Spievak A.M. Games as one of the factors of orally-speech communicative competence forming// Teaching languages at higher educational establishments on the modern stage. Intersubjective connections. Scientific researches. Experience. Searches. Collection of scientific works. Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Vol.12. –Kh., 2008. – p. 78-84.
4. Bybnova D.V. Requirements to research studies of Master's Degree students of technical specialities of business English writing // Teaching languages at higher educational establishments on the modern stage. Intersubjective connections. Scientific researches. Experience. Searches. Collection of scientific works. Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Vol.1.

- Kh., 2008. – p. 85-90.
5. Kalmykova E.I. Realization of cooperation of linguistic and communicative competence// St.-P., Scientific work, MNLU, Vol. 431. – M., 1999.- p.65-67.
6. Kytaigorodskaya G.A. Some obligatory descriptions of intensive foreign languages educating // St. –P., Scientific work, MNPFL named after M. Torez. Vol.133. – M., 1979. – p.127-155.
7. Koval I.V. Psychological effects of activity during the study of German language// Problem of general and pedagogical psychology. Collection of scientific works of Institute of psychology named after G.S. Kostiuk APS of Ukraine/ Editor. S.D. Maksymenko. T. VI, Vol. 8. – K., 2004. – p.150-157.
8. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови Communicative methods and materials for English teaching/ Translation and adaptation L.V. Byrkun. – Oxford University Press, 1998. p.49.

VLASENKO L.V., lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine lyudavlas@i.ua

TRYGUB I.P., Senior Lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation, Kyiv National Trade-Economic University, Kyiv, Ukraine t.innycya@gmail.com

PROFESSIONAL FORMING OF COMMUNICATIVE SKILLS

ВОЛОСЮК М.А.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент,
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет,
м. Харків, Україна
ПРОЦЕНКО О.М.,
викладач,
Харківський національний університет
будівництва та архітектури,
м. Харків, Україна
ПЕЧЕРЦЕВ О.О.,
кандидат технічних наук, доцент,
Харківський національний університет
будівництва та архітектури,
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНОГО ОБРАЗУ: ВІД ЛІНІЇ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Акцентується необхідність пошуку нових технологій навчання, що відповідають рівню розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та вимогам сучасних проектних і виробничих технологій. Проведено аналіз функціональних можливостей інформаційних технологій при формуванні геометро-графічних компетенций, що мають бути набутими в ході базової графічної підготовки студентів технічного університету. Описано системне використання комплексу інформаційних технологій при різних формах навчальних занять. Показано варіанти інтеграції цих технологій у зміст розділів графічної підготовки студентів, і обґрунтовано ефективність їхнього використання.
Ключові слова: *конструктивне геометричне моделювання, інформаційні технології, геометро-графічна компетентність, комп'ютерна графіка, інженерна геометрія, функціональний підхід.*

Рассматриваются базовые функции системы геометрического моделирования. Акцентируется необходимость поиска новых технологий обучения, соответствующих уровню развития информационно-коммуникационных технологий и отвечающих

 © ВОЛОСЮК М.А., ПРОЦЕНКО О.М., ПЕЧЕРЦЕВ О.О., 2018

требованиям современных проектных и производственных технологий. Проведен анализ функциональных возможностей информационных технологий при формировании геометро-графических компетенций, происходящем в ходе базовой графической подготовки студентов технического университета. Описано системное использование комплекса информационных технологий при различных формах учебных занятий. Показаны варианты интеграции этих технологий в содержание разделов графической подготовки студентов, и обоснована эффективность их использования.

Ключевые слова: *конструктивное геометрическое моделирование, информационные технологии, геометро-графическая компетентность, компьютерная графика, инженерная геометрия, функциональный подход.*

The article covers the basic functionality of the geometric modeling system. Focused the need to search for new training technologies corresponding to the level of development of information and communication technologies and meeting the requirements of modern design and production technologies is underlined. The analys maked of the functional capabilities of information technology in the forming of geometric-graphic competencies. It occurs during the technical university student's basic graphic training. A systematic use of the complex of information technologies for various forms of training is described. The variants of integration of these technologies in the content of the graphic design sections of students are shown and the effectiveness of their use is justified.

Key words: *Constructive geometrical modeling, information technologies, geometric-graphic competence, computer graphics, engineering geometry, functional approach.*

Вступ. Сучасне виробництво характеризується високим рівнем автоматизації діяльності інженера, зсувом межі між проектуванням і виробництвом. Особливе місце в системі суспільного виробництва займає освітній заклад, який, поставляючи висококваліфікованих фахівців в усі сфери людської діяльності, одержує у зворотньому напрямку сучасну інформацію, що відображає рівень розвитку відповідної до області діяльності. У результаті інтеграції в системі освіти підтримується відповідний рівень підготовки фахівців. Порушення зв'язку, навіть частково, хоча б з однією зі сфер діяльності має наслідком відставання рівня підготовки інженерів і уповільнення темпів суспільного виробництва в цілому.

Актуальність теми: Графічна підготовка студентів технічного вузу за останній час набула колосальних перетворень: при майже повному збереженні вмісту навчальних програм технологія навчання змінилася. Освітній простір наповнився новими високотехнологічними інструментами, графічними програмними, мультимедійними комплексами. Важливою причиною, що стримує перехід на новий рівень навчання, є геометрична (графічна) підготовка інженерів у вищих навчальних закладах на основі застарілої ідеології. У вузах, розуміючи важливість геометричної (графічної) підготовки й враховуючи претензії підприємств, в чинність різних причин не можуть розпочати її реформування й продовжують готувати фахівців, що не готові до сприйняття процесу проектування в сучасному контексті [7].

Мета дослідження. Як відомо, функція науки - створення об'єктивної моделі всього, що існує. Пізнання сутності явища є процес моделювання цих явищ за допомогою передбаченої схеми. Пізнати - це, по суті, переклад накопиченої інформації на звичну нам мову. Пізнавальний процес полягає в розробці моделі об'єкта або процесу для наступного його вивчення за цією ж моделлю.

Викладення матеріалу. Особливе місце в області наукового пізнання займає геометричне моделювання. Терміни «геометричне моделювання» і «геометрична модель» уперше були запропоновані й увійшли в загальносуспільний вжиток у всьому світі в 1964 році [2]. Однак у вітчизняній навчальній і спеціальній літературі дотепер використовуються терміни «нарисна геометрія», «проекція», «проекційна модель», «графічна модель».

Під геометричним моделюванням мають на увазі, « по-перше, перехід від реального об'єкта до його геометричного опису (подання), по-друге, наступне проекційне моделювання, що має метою забезпечити передачу інформації, полегшити спостереження, аналіз, розрахунки, пізнання об'єкта, що є предметом досліджування. В одному з довідників геометричне моделювання визначається як «сукупність операцій і процедур, включно з формуванням геометричної моделі об'єкта і її перетворенням з метою одержання бажаного зображення й визначення його геометричних властивостей» [2].

Під геометричним моделюванням розуміють також «створення моделей геометричних об'єктів, що містять інформацію про геометрію виробу - функціональну й допоміжну. Інформація про геометричні характеристики геометричного об'єкта використовується не тільки для одержання графічного зображення - двомірної геометричної моделі, але й для розрахунків різних характеристик об'єкта й технологічних параметрів для його виготовлення» [5].

З наведених вище визначень геометричного моделювання не можна зробити висновок, якою саме мовою визначено геометричноу модель. Адже геометричну модель можливо визначити й іншою науковою мовою, напри-

клад, мовою математики. Неоднозначне визначення геометричного моделювання створило різне сприйняття у середовищі вчених щодо розуміння цієї області знання. Так відносно новий науковий напрямок, що займається питаннями математичного моделювання геометричних моделей і технологією їх візуалізації, також називається геометричним моделюванням. Але моделювання повинне називатися за використаною предметною мовою. У такому випадку цей напрямок повинен називатися математико - геометричним моделюванням.

Ще одним дуже важливим моментом є те, що дотепер нарисна геометрія (і геометрія взагалі) розглядається як підрозділ математики, а не самостійна галузь знання [1]. З цього має випливати, що візуально - образна геометрична мова - мова математики, мова змістовної науки, є розділом формальної мови. У результаті такого сприйняття виникли проблеми з визначенням предмета й самої математики. Математика є формальною галуззю знання, у той час як інші галузі, такі як геометрія в чистому вигляді, а також суміжні науки, що виникли на її основі, можна охарактеризувати як змістовні. Це ще раз дає підтвердження, що геометрія - це не розділ математики, а самостійна наукова галузь, витоки якої належать більш ранньому етапу розвитку людського суспільства, ніж математики та інших наукових галузей.

Геометрія має свій предмет вивчення (просторові форми, їх взаємодія й співвідношення) і предметну мову. Геометрія (і геометричне моделювання) є змістовною галуззю знання, на відміну від математики, предметом вивчення якої є числа, їх співвідношення. Як бачимо, геометрія й математика - це самостійні області знання, що мають кожна свій предмет вивчення та предметну мову.

На підставі наведеного аналізу під геометричним моделюванням можна розуміти системотворчий розділ геометрії, що вивчає просторові форми, їх взаємодію, співвідношення й технологію створення геометричних моделей, що дозволяють здійснювати дослідження й виготовлення об'єкта моделювання. Предметною мовою геометричного моделювання є візуально-образна (геометрична) мова.

У нарисній геометрії мають застосування терміни «графічна модель», «проекційна модель», «проекція», «зображення на площині», тобто мається на увазі лише двомірна геометрична модель. Але, оскільки сучасні комп'ютерні системи здатні створювати вже тривимірні і чотиривимірні геометричні моделі, то таке визначення застаріло й не відповідає стану справ у цій галузі знання. Поняття «модель» не повинне містити в собі обмеження її розмірності. Найбільш правильним було б використовувати терміни «геометрична модель» і «візуальний образ» або «візуально - образна геометрична модель».

Проаналізуємо термін «візуально - образна модель». Слово «візуаль-

ний» (від лат. visualis - зримий) означає видимий [2]. «Образ» - це «результат і ідеальна форма відбиття предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини» [1]. При цьому процес відбиття матеріального світу у свідомості людини здійснюється, як відомо, за допомогою всіх її органів почуттів. Результатом цього є уявний образ, що виникає у свідомості. Уявний образ тривимірний і формується переважно за рахунок інформації, що надходить через органи зору. У формуванні уявного образу беруть участь і інші органі почуттів, доповнюючи його іншими складовими.

Таким чином, уявний образ, в основі якого лежить тривимірна візуальна інформація, - основна форма існування інформації у свідомості людини. Крім того, уявний образ виступає моделлю об'єктів, що реально існують або будуть створені у результаті розумової діяльності.

З появою людського суспільства виникає необхідність передавати інформацію від однієї людини до іншої, тобто транспортувати той уявний образ, який сформувався у її свідомості. У результаті виникло зворотне завдання: створити модель уявного образа, при сприйнятті якого свідомістю іншої людини у неї виникав би точно такий же уявний образ або близький до нього. Але оскільки основу уявного образа становить візуальна інформація, то найбільш сприйнятною формою її подання стала візуальна модель. Оскільки уявний образ - це вже модель, то візуально - образна модель - це модель моделі.

Геометрична модель - це теж візуальний образ, але вона має точно визначені розміри (параметри), форми, пропорції, які можуть бути в будь-який момент визначено й використано для дослідження або виготовлення об'єкта моделювання.

З розвитком суспільства й появою гострої необхідності в плануванні й вимірюванні земельних ділянок з'являється наука, що одержала назву «геометрія» [2]. Її формуванню передували численні відкриття вчених різних країн, що розділено у часі. Так, у цей період часу з'явився папір як носій інформації, система виміру, креслярські інструменти, методи масштабування, методи проектування і т.п. Ці відкриття дозволили створювати точні геометричні моделі двомірних об'єктів. За такими моделями стало можливим відтворювати самі об'єкти проектування.

Таким чином, настав другий етап у розвитку геометричного моделювання - етап двомірного геометричного моделювання двомірних об'єктів, що став системотворчим розділом геометрії з самостійною назвою.

У період промислової революції виникає гостра необхідність у розробці й виготовленні складних тривимірних технічних виробів. А для цього потрібні геометричні моделі тривимірних об'єктів. Таке завдання, спираючись на відкриття попередніх поколінь (тривимірна система координат Декарта, методи

проектування і т.п.), довелося розв'язати Гаспару Монжу, що розпочав нову епоху в історії розвитку геометричного моделювання. Г. Монж запропонував загальний метод розв'язання стереометричних завдань геометричними побудовами на площині, фактично створивши тим самим, як видалося тоді, «нову науку», що одержала назву «Нарисна геометрія» [3].

З появи фундаментальної праці Г. Монжа пройшло ледь більше, ніж 200 років. Саме нарисна геометрія була тією сполучною ланкою між наукою й виробництвом, яка забезпечила виникнення наукової, а потім технічної революції, що переросли на початку двадцятого сторіччя в науково-технічну революцію. У XX ст. одна за іншою прокочувалися чергові хвилі науково-технічної революції, спираючись на досягнення, що були отримані в нарисній геометрії, доки не настав час комп'ютерних технологій та інтенсивної інтеграції науки у виробництво. Із цього моменту геометричні моделі, що створювались методами нарисної геометрії, перестали відповідати вимогам сучасного рівня розвитку науки, техніки й виробництва. На передній план вийшли комп'ютерні геометричні моделі нового рівня, що створювались засобами й методами комп'ютерної графіки. Якщо уявити етапи еволюції процесу візуалізації об'єктів простору, то одержимо спрощену схему: 1 - малюнок об'єкта; 2 – геометрично правильне й точне двомірне зображення; 3 - нарисна геометрія; 4 - засоби візуалізації комп'ютерної графіки (тривимірне моделювання); 5 - чотиривимірне моделювання.

Таким чином, геометричне моделювання пройшло у своєму розвитку чотири етапи, причому на кожному з них воно мало свою назву (геометрія, нарисна геометрія, і вже пропонується дати назву нового рівня - комп'ютерна геометрія). Це викликане в першу чергу тим, що кожен з рівнів розглядався окремо від попередніх, тобто як нова наука. Настав четвертий етап у розвитку геометричного моделювання - тривимірне комп'ютерне геометричне моделювання тривимірних об'єктів.

На кожному з етапів розвитку предметом вивчення були просторові форми, їх взаємодія й співвідношення. Предметною мовою на всіх етапах розвитку була візуально - образна (геометрична) мова. Таким чином, ми можемо стверджувати, що це етапи розвитку однієї наукової області – геометричного моделювання.

Сьогодні на перший план висунуто комп'ютерне моделювання, яке супроводжує весь виробничий процес, що починається з розрахунків параметрів і характеристик виробу й закінчується технологічними процесами виготовлення продукції. Інтенсивний процес відновлення техніки й технології у виробничій сфері, у свою чергу, вимагає вдосконалювання системи підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю. При цьому одним з основних завдань формування компетенцій проектно - конструкторської діяльності є

формування в тих, що навчаються, тотальної готовності до використання сучасних інформаційних технологій і комп'ютерних засобів [2].

В інженерній освіті необхідною складовою є базова графічна підготовка студентів технічних університетів, що формує геометро - графічну компетентність майбутніх випускників. Така підготовка припускає рівень усвідомленого застосування графічних знань і вмінь, практичний досвід вивчення функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів і практику їх конструювання, а також вільне володіння навичками роботи в сучасних графічних середовищах проектування й розробки технічної документації [3, 4]. У цей час у вищій технічній професійній освіті реалізується інноваційна стратегія комплексної інформатизації геометро - графічної підготовки, що спрямовано на розвиток у студентів актуальних навичок проектування й конструювання з одержанням електронних двох або тривимірних зображень об'єкта, а також їх перетворення (при необхідності) один в одний [7]. Визначимо, що на сучасному етапі проектування перевага надається об'ємному моделюванню. Модель 3d значно підвищує продуктивність і якість результатів моделювання, його варіативність і наочність. Інформаційні моделі, у число яких входять і 3d геометричні моделі, присутні практично на всіх стадіях створення виробу, але саме електронна модель відіграє роль першоджерела для його повного життєвого циклу. Така модель зберігається в базі даних проекту й забезпечує розв'язання інженерних завдань при проектуванні, виробництві, експлуатації й модернізації об'єкта. З'являються інтегровані геометричні комп'ютерні системи, що орієнтовано на розробку тривимірних і чотиривимірних геометричних моделей дуже складних об'єктів проектування. Прикладом такої системи можуть бути системи фірми Би Питрон Cimatron, Unigraphics фірми EDS [7] і ін., що містять три інтегровані модулі, які забезпечують геометричне моделювання, технологічну підготовку виробництва й керування процесом виготовлення проектованого виробу.

Звичайно, використання відповідних інструментів навчання вимагає серйозної матеріально-технічної бази й програмного забезпечення. Чимале значення в цьому питанні відіграє особистісна зацікавленість тих студентів, що прагнуть набути навички сучасного проектування та інжинірінга, тому процес одержання й засвоєння нової інформації можна інтенсифікувати за рахунок нових програм та засобів дистанційного навчання.

Висновки. Безперервний інформаційний розвиток сучасних технологій проектування вимагає своєчасного відновлення освітніх программ і вдосконалювання технологій навчання. Безумовно, створена інтегрована інформаційна навчальна система, спрямована на формування геометро - графічної компетентності майбутніх фахівців в області техніки й технології, вимагає нових досліджень і подальшої адаптації до мінливих умов функціонування проектно - конструкторської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Саєнко Н. В. Підготовка інженера-інтелігента як завдання вищої технічної освіти / Н. В. Саєнко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2015. - Вип. 41. - С. 287-292.
2. Романовський О. Г. Підготовка висококваліфікованого інженера як одне з основних завдань вищої освіти (у контексті Болонського процесу) / О. Г. Романовський, О. В. Квасник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 4. – С. 3-11.
3. Райковська Г.О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / Г.О.Райковська //Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Ів. Франка. - 2007. - № 35. - С. 109-114.
4. Джеджула О.М. Графічна культура як складова професійної компетентності майбутнього інженера / О.М. Джеджула, В.О.Ордіховський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. пр. - Вип. 21. - Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. - С. 363-366.
5. Волосюк М.А. Особенности содействия профессиональному становлению личности в начале процесса обучения в техническом вузе / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. материалов V Междунар. заоч. науч.–практ. конф., 20 дек. 2013 г. : в 2 ч. Ч. 1. – Белгород : Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013. – С. 105–109.
6. Волосюк М.А. Проблеми підвищення якості викладання в інтернаціональних групах студентів дисциплін природничо-наукової, професійної та практичної підготовки / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Темат. вип. ,,Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читаня''. – К. : Гнозис, 2013. – Дод. І, вип. 29, т. 3. – С. 287–292.
7. Печерцев О.О. Науково-методичні аспекти підвищення ефективності базової графічної підготовки студентів / О.О. Печерцев, О.М. Проценко, М.А. Волосюк, О.О. Печерцева // Науково-методичне забезпечення сучасного освітнього процесу в технічному університеті: колективна монографія. – Варшава: «Diamond trading tour», 2016. – С. 95-99.

Transliteration of References:

1. Saienko N. V. Pidhotovka inzhenera-intelihenta yak zavdannia vyshchoi tekhnichnoi osvity / N. V. Saienko // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. - 2015. - Vyp. 41. - S. 287-292.
2. Romanovskyi O. H. Pidhotovka vysokokvalifikovanoho inzhenera yak odne z osnovnykh zavdan vyshchoi osvity (u konteksti Bolonskoho protsesu) / O. H. Romanovskyi, O. V. Kvasnyk // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia. – 2009. – № 4. – S. 3-11.
3. Raikovska H.O. Naukovi pidkhody ta suchasnyi stan z hrafichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ / H.O.Raikovska //Visnyk Zhytomyr. derzh. un-tu im. Iv. Franka. - 2007. - № 35. - S. 109-114.
4. Dzhedzhula O.M. Hrafichna kultura yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho inzhenera / O.M. Dzhedzhula, V.O.Ordikhovskyi //Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 36. nauk. pr. - Vyp. 21. - Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2009. - S. 363-366.
5. Volosyuk M.A. Osobennosti sodeystviya professionalnomu stanovleniyu lichnosti v nachale protsessa obucheniya v tehnicheskom vuze / M.A. Volosyuk, O.M. Protsenko, O.O. Pechertsev // Sodeystvie professionalnomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodyih spetsialistov v sovremennyih usloviyah: sb. materialov V Mezhdunar. zaoch. nauch.–prakt. konf., 20 dek. 2013 g. : v 2 ch. Ch. 1. – Belgorod : Izd-vo BGTU im. V.G. Shuhova, 2013. – S. 105–109.
6. Volosyuk M.A. Problemy pidvyshchennya yakosti vykladannya v internatsional'nykh hrupakh studentiv dystsyplin pryrodnycho-naukovoyi, profesiynoyi ta praktychnoyi pidhotovky / M.A. Volosyuk, O.M. Protsenko, O.O. Pechertsev // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. Hryhoriya Skovorody». Temat. vyp. ,,Mizhnarodni chelpanivs'ki psykholoho-pedahohichni chytanya»». – K. : Hnozys, 2013. – Dod. I, vyp. 29, t. 3. – S. 287–292.
7. Pechertsev O.O. Naukovo-metodychni aspekty pidvyshchennya efektyvnosti bazovoyi hrafichnoyi pidhotovky studentiv / O.O. Pechertsev, O.M. Protsenko, M.A. Volosyuk, O.O. Pechertseva // Naukovo-metodychne zabezpechennya suchasnoho osvitn'oho protsesu v tekhnichnomu universyteti: kolektyvna monohrafiya. – Varshava: «Diamond trading tour», 2016. – S. 95-99.

VOLOSYUK M.A., Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor, Kharkiv National Automobile and Road University, Kharkiv, Ukraine
marina_volosyuk@ukr.net

PROTSENKO O.M., lecturer, Kharkiv National University of Construction and Architecture, Kharkiv, Ukraine
L696239@ukr.net

PECHERSEV O.O., Ph.D., Associate Professor, Kharkiv National University of Construction and Architecture, Kharkiv, Ukraine
vladir70@rambler.ru

FORMATION OF GEOMETRIC EXAMPLE: FROM A LINE TO A CONCEPTUAL MODEL

ГОНЧАРЕНКО Я.В.,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, професор кафедри вищої
математики, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
СУШКО О.С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра методології та методики
навчання фізико-математичних
дисциплін вищої школи, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ "МАГІСТР"

У статті розглянуто основні положення організації науково-дослідницької роботи студентів-магістрантів, виокремлено та наведено приклади основних задач наукової роботи при підготовці студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 111 - Математика.
Ключові слова: *науково-дослідницька діяльність студентів, виробнича практика, магістерська робота.*

В работе проанализировано методическую систему организации научно-исследовательской деятельности студентов образовательного уровня «магистр» в условиях модернизации высшей школы Украины и внедрение европейских образовательных стандартов на примере физико-математического факультета Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. Основное внимание сосредоточено на следующих основных формах: научно-исследовательская практика, научно-педагогические практика, подготовка магистерской работы. Для каждой из них рассмотрено цель и основные задачи, сформулированы компетентности, которые должны быть сформированы в

 © ГОНЧАРЕНКО Я.В., СУШКО О.С., 2018

результате и проанализированы пути, которыми достигаются необходимые результаты. Сформулированы рекомендации научным руководителям и магистрантам по повышению эффективности и качества выполнения некоторых основных этапов научно-исследовательских работ. Теоретические положения проиллюстрированы конкретными примерами.
Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность студентов, производственная практика, магистерская работа.*

In the work the methodical system of organization of research activity of students of educational degree "master" in the conditions of modernization of higher education of Ukraine and introduction of European educational standards on the example of the Faculty of Physics and Mathematics of the National Pedagogical Drahomanov University is analyzed. The main focus is on the following basic forms: research practice, scientific and pedagogical practice, preparation of master's work. For each of them the purpose and main tasks are considered, competences are formulated, which should be formed as a result, and analyzed the ways in which the necessary results are achieved. Recommendations to scientific directors and graduates for improving the efficiency and quality of implementation of some key stages of research work are formulated. The theoretical positions are illustrated by concrete examples.
Key words: *research activity of students, industrial practice, master's work.*

Сучасна реформа в сфері освіти та науки ставить перед собою одним з найголовніших завдань освіти - формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни. У науковій сфері реформа покликана «зупинити ізоляцію і стагнацію у сфері досліджень, сформувати запит на якісну підготовку дослідників та якісні розробки в галузі фундаментальних і прикладних наук, скоротити розрив між дослідженнями та впровадженням їх результатів, інтегрувати вищу освіту й науку України в освітній та дослідницький простір Європейського Союзу» [7].

В свою чергу, заклади вищої освіти визначають метою і завданнями наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності, відповідно до статті 65 Закону України «Про вищу освіту», «здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспіль-

ства, підготовки фахівців інноваційного типу» [2]. А сама наукова діяльність трактується як «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження» [3].

Метою статті є аналіз організації та змістовного наповнення науково-дослідницької діяльності студентів освітнього ступеня «магістр» в умовах модернізації вищої школи України та впровадження європейських освітніх стандартів на прикладі фізико-математичного факультету Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

На фізико-математичному факультеті НПУ імені М.П. Драгоманова на сьогодні здійснюється підготовка фахівців ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальностями 014 Середня освіта (математика) та 111 Математика. Для обох спеціальностей реалізується освітньо-професійна та освітньо-наукова програми підготовки з різними спеціалізаціями.

Освітньо-наукові програми підготовки фахівців орієнтовані на отримання глибоких знань в обраній галузі, формування готовності до проведення самостійних наукових досліджень, підготовку до продовження навчання в аспірантурі та викладацької діяльності. При цьому у здобувачів освіти передбачається формування ряду **компетентностей**, що стосуються його здатності здійснювати наукові дослідження. Наведемо основні з них для спеціальності 111 Математика:

1. Володіння сучасними науковими ідеями, методами і результатами в галузі математики, здатність оволодівати новими математичними знаннями та інтегрувати їх у цілісну систему власних знань; розуміння ролі математичного моделювання в розв'язанні проблем науки і практики; розуміння логіки, динаміки і законів розвитку математики, здатність користуватись мовою математики.
2. Здатність обирати і застосовувати математичні методи для розв'язання теоретичних та прикладних задач, інтерпретувати отримані результати.
3. Здатність самостійно розробляти математичні моделі, формувати для них відповідну адекватну інформаційну базу, здійснювати аналітичне супроводження розробленої моделі; самостійно розробляти сучасні методи обробки та інтерпретації даних із застосуванням комп'ютерних технологій; здійснювати прогнозування та аналізувати рівень достовірності прогнозних оцінок.
4. Здатність аналізувати, систематизувати і узагальнювати результати наукових досліджень в галузі математики; виявляти, ставити та вирішувати проблеми, самостійно формулювати нові гіпотези та актуальні проблеми; обирати або створювати нові методи їх вирішення.

5. Готовність самостійно провадити теоретичні і експериментальні дослідження в галузі математики та її застосувань; готовність спланувати, організувати та провести експеримент, опрацювати його результати та здійснити перевірку гіпотези дослідження.
6. Здатність застосовувати міждисциплінарні підходи при критичному осмисленні математичних проблем.
7. Готовність здійснювати керівництво науково-дослідницькою роботою учнів та студентів.

Якісне формування вказаних компетентностей відбувається протягом навчання в магістратурі завдяки виконанню студентом ряду видів науково-дослідницької діяльності. Серед них навчальним планом передбачені наступні форми: проведення науково-дослідницької практики (6 кредитів ЄКТС, 180 годин); проходження студентами науково-педагогічної практики (6 кредитів ЄКТС, 180 годин) та підготовка магістерської роботи (30 кредитів ЄКТС, 900 годин)

Кожна з наведених форм організації науково-дослідницької роботи студентів покликана розвинути у студентів основні якості майбутнього дослідника. Зупинимось детальніше на кожній з них.

Науково-дослідницька практика спрямована на формування у студентів здатності проводити теоретичні та експериментальні дослідження в галузі математики, теорії та методики навчання математики, фізики або економіки.

Основними *завданнями* такої практики є: ознайомитись з організацією наукової роботи в базовому закладі, де проводиться практика, її тематикою, вимогами та нормативними документами, що регламентують її виконання; протягом практики відвідувати засідання наукових семінарів (гуртків), що проводяться на базі практики; провести аналіз відвіданих наукових заходів і оформити у вигляді реферату; виконувати наукові дослідження з теми магістерської роботи, оформити їх результати у вигляді розділів магістерської роботи, тез доповідей на конференціях та наукових статей; взяти участь в науковій конференції (засіданні наукового семінару), підготувати тези доповіді; підготувати до друку наукову публікацію.

Виробнича науково-дослідницька практика передбачає отримання студентами таких *результатів навчання*:

Студенти повинні знати основи сучасних математичних теорій, основи історії та методології науки, методів наукового дослідження; принципи організації наукової роботи в науковому або навчально-науковому закладі, її тематикою, вимогами та нормативними документами, що регламентують її виконання; основні форми організації науково-дослідницької роботи; основи відбору, аналізу та використання наукової інформації; основні вимоги та принципи апробації та оприлюднення отриманих наукових результатів.

Вміти відтворювати основні поняття сучасних математичних теорій, встановлювати взаємозв'язки між ними, інтерпретувати, наводити приклади, формулювати і доводити математичні твердження, застосовувати математичні методи до розв'язання різних типів теоретичних та прикладних задач, побудови до дослідження математичних моделей реальних процесів і явищ; проводити наукові дослідження в галузі математики, фізики, економіки, інформатики та методик їх навчання, формулювати і обґрунтовувати нові твердження, перевіряти справедливість наукових гіпотез, проводити експериментальні дослідження; популяризувати наукові знання, готувати наукові та науково популярні доповіді, презентації, статті, брати участь в дискусіях, обговореннях, здійснювати керівництво науково-дослідною роботою учнів та студентів молодших курсів; володіти професійною термінологію, сприймати та представляти наукову інформацію в усній та письмовій формах рідною та іноземною мовами.

В ході проведення практики передбачається набуття студентами таких *компетентностей:*

1. Володіння ґрунтовними знаннями, обізнаність з методологією науки та результатами сучасних досліджень в обраній галузі математики.
2. Здатність застосовувати математичні методи до розв'язання складних теоретичних та прикладних проблем.
3. Здатність знаходити необхідну інформацію та обирати методологію для вирішення поставлених задач, порівнювати різні теорії, методи та підходи, обґрунтовувати висновки.
4. Здатність критично осмислювати факти, теорії, оцінювати обґрунтованість висновків, здійснювати наукове редагування та рецензування.
5. Здатність презентувати та популяризувати наукові знання, готувати наукові та науково популярні доповіді, презентації, статті, брати участь в дискусіях, обговореннях; знання вимог до наукового дослідження та публікування, в тому числі норм інтелектуальної власності.

Під час проведення практики магістрам необхідно ознайомитись з організацією наукової роботи в базовому закладі, де проводиться практика, її тематикою, вимогами та нормативними документами, що регламентують її виконання; з принципами планування наукової роботи та відповідними документами: звітами та планами наукової роботи наукового або навчально-наукового підрозділу, де проводиться практика, індивідуальними планами та звітами наукових або науково-педагогічних працівників; основними організаційними формами науково-дослідницької роботи; вимогами та основними формами представлення, апробації та публікації наукових результатів.

Крім того, вивчити нормативні документи, що регламентують організацію та виконання науково-дослідної роботи в базовому закладі; тематику

науково-дослідної діяльності в базовому закладі; плани роботи наукових семінарів, гуртків, конференцій, що проводяться на базі практики; вимоги до змісту та оформлення різних типів наукових публікацій; вимоги до підготовки наукових рефератів, рецензій, відгуків; вимоги до наукового цитування, оформлення списку інформаційних джерел та відповідних посилань.

Під час проходження практики передбачається виконання студентами ряду завдань, таких як: продовж практики відвідувати засідання наукових семінарів (гуртків), що проводяться на базі практики; провести аналіз відвіданих наукових заходів і оформити у вигляді реферату; виконувати наукові дослідження з теми магістерської роботи, оформити їх результати у вигляді розділів магістерської роботи, тез доповідей на конференціях та наукових статей; взяти участь в науковій конференції (засіданні наукового семінару), підготувати тези доповіді; підготувати до друку наукову публікацію; взяти участь в організації науково-дослідної роботи студентів або школярів (участь в організації роботи наукових гуртків, проведенні олімпіад, керівництво науковими роботами учнів або студентів молодших курсів); підготувати бібліографію (стислий аналіз науково-інформаційних джерел, проаналізованих практикантом та відібраних для написання магістерської роботи); підготувати реферат наукової публікації у фаховому виданні (українському та іншомовному) за науковою проблематикою практиканта; підготувати рецензію на наукову статтю (автореферат дисертації, студентську або учнівську наукову роботу).

Метою **науково-педагогічної практики** є формування у студентів готовності організовувати та здійснювати навчальну, методичну та виховну роботу у вищих навчальних закладах.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі *завдання*: ознайомитись з організацією навчальної, методичної, наукової та виховної роботи базової кафедри, з вимогами та нормативними документами, що регламентують їх проведення; відвідати лекційні, практичні та лабораторні заняття, виховні заходи, гурткові заняття та семінари, що проводять викладачі кафедри, на базі якої проходить практика; провести психолого-педагогічний аналіз відвіданих занять; підготувати та провести: лекційне, практичне (лабораторне) заняття, факультативне заняття (засідання гуртка) та виховний захід, виконати їх психолого-педагогічний аналіз; взяти участь в звітно-науковій студентській конференції (засіданні наукового семінару), підготувати тези доповіді; підготувати до друку наукову публікацію.

Результатами навчання в ході науково-педагогічної практики є:

Знати: структуру і зміст навчальної, методичної, наукової та виховної роботи у вищому навчальному закладі, вимоги та нормативні документи, що регламентують їх проведення; наукові засад організації педагогічного процесу у вищій школі, основи психології та педагогіки вищої школи, основні форми

організації навчального процесу у ЗВО, основні види діяльності викладача вищої школи, їх особливості та відповідні вимоги; основні види науково-педагогічної діяльності науковця-педагога, форми апробації та оприлюднення отриманих наукових результатів.

Вміти: організовувати навчально-виховний процес у вищій школі; проводити лекційні та практичні заняття з математичних дисциплін у ЗВО; здійснювати психолого-педагогічний аналіз, в тому числі самоаналіз, навчальних занять; здійснювати організацію та проведення позааудиторної навчально-виховної роботи зі студентами; популяризувати наукові знання, здійснювати керівництво науково-дослідною роботою учнів та студентів молодших курсів; проводити експериментальну перевірку педагогічних гіпотез, методичних рекомендацій та розробок тощо.

До набутих під час практики *компетентностей* можна віднести:

1. Готовність проектувати і здійснювати навчання математики у вищих навчальних закладах.
2. Здатність до організації, управління та контролю спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, моніторингу якості його результатів.
3. Здатність проводити теоретичні та експериментальні дослідження в галузі теорії та методики навчання математики, фізики або економіки.
4. Готовність спланувати, організувати та провести педагогічний експеримент, опрацювати його результати та здійснити перевірку.
5. Готовність здійснювати керівництво науковою роботою учнів або студентів.
6. Володіння професійною термінологію, здатність сприймати та представляти наукову інформацію в усній та письмовій формах рідною та іноземною мовами.

Впродовж періоду проходження виробничої науково-педагогічної практики магістри повинні ознайомитися з організацією навчальної, методичної, наукової та виховної роботи базової кафедри, з вимогами та нормативними документами, що регламентують їх проведення; з принципами планування навчальної діяльності та відповідними документами: навчальними планами, навчальними та робочими програмами, дидактичними картками, планами лекційних та практичних занять з математичних дисциплін, планами навчальної, методичної та виховної роботи кафедр; з організацією позааудиторної навчально-виховної роботи: планами роботи гуртків, проблемних груп, факультативів, планами виховної та профорієнтаційної роботи.

Крім того, вивчити навчальні та робочі програми дисципліни, з якої будуть проводитися лекційні, практичні, семінарські чи лабораторні заняття; анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові та індивідуальні особливості сту-

дентів групи, де будуть проводитися навчальні заняття, стан їх успішності; інтереси й уподобання студентів групи щодо виховної та позааудиторної роботи; особливості організації та проведення науково-дослідної роботи студентів; особливості організації та проведення виховної роботи зі студентами академічної групи.

Під час проходження практики студентам необхідно виконати ряд завдань, серед яких: розробити план-конспект і провести лекцію з математичної навчальної дисципліни; розробити конспект практичного, семінарського чи лабораторного заняття і провести його; підготувати виступ на засіданні гуртка чи проблемної групи за матеріалами магістерської роботи; розробити і провести виховний захід в академічній групі; відвідати навчальні заняття викладачів кафедри та провести їх психолого-педагогічний аналіз; провести експериментальну перевірку педагогічних гіпотез, методичних рекомендацій та розробок, що пропонуються у магістерській роботі (у випадку наявності методичного розділу).

Підсумки практичної підготовки студентів проводяться з кожного виду практики. На звітній підсумковій конференції студенти-практиканти звітують про результати проходження практики, керівники практики надають висновки щодо виконання індивідуального плану студентом та результати попереднього оцінювання.

За результатами практики виставляється диференційований залік за стобальною системою. При виставленні оцінки за практику враховується: якість підготовки звіту, змісту доповіді студента і глибина його відповідей на питання, задані при захисті, а також оцінка керівника практики.

Підготовка магістерської роботи. Магістерська робота являє собою самостійну науково-дослідницьку роботу студента, основними завданнями якої є демонстрація рівня наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання, що виконує кваліфікаційну функцію. Проте необхідно зазначити, що саме в цьому виді діяльності студенти зазнають багато труднощів.

Відомо, що основу методології наукової діяльності, обраної магістрантом, становить визначення наукового апарату дослідження, який є сукупністю базових структурних компонентів і параметрів магістерської роботи. Слід зазначити, що це завдання для магістранта є одним з найважчих.

Відомо, що наукове завдання чи проблема – це форма наукового знання, в якій визначаються межі достовірного та прогнозуються шляхи розвитку нового знання. Наукова проблема відображається в темі дослідження, тобто *тема магістерської роботи* являє собою наукове завдання (проблему), яке існує в теорії та практиці тієї спеціальності, з якої захищається магістерська робота.

Вибір теми – найвідповідальніший етап у науково-дослідній діяльності магістранта. Він визначає його діяльність протягом досить тривалого часу (одного, двох, а іноді й більше років), зумовлює стратегію дослідження, яке буде покладено в основу написання магістерської роботи. Правильний вибір теми забезпечує успішне виконання магістрантом цього виду кваліфікаційної роботи, тобто її результат.

У назві магістерської роботи (темі дослідження) має бути відображено суть наукової проблеми. Серед основних критеріїв визначення теми науковці виділяють такі: актуальність, новизна й перспективність; наявність теоретичної бази; можливість виконання теми (проведення дослідження) у певному вищому навчальному закладі; зв'язок теми з конкретними господарськими планами та програмами; можливість отримання від упровадження результатів дослідження педагогічного ефекту [4,5].

Дослідження вважається актуальним і доцільним, якщо проблема, яка розв'язується в ньому, відповідає потребам науки та практики та дає змогу заповнити прогалини в науці, які потребують термінового усунення. Як правило, ці прогалини виникають там, де існують суперечності (між потребами життя й реалізацією цих потреб на практиці, між запитами практики й обмеженими можливостями теорії). Наприклад, суперечність між потребою сучасної економіки в адекватних математичних моделях та методах дослідження складних реальних процесів та явищ і застосуванням традиційних дещо застарілих методів, що не відповідають сучасному розвитку науки.

Висвітлюючи актуальність дослідження, магістранту необхідно визначити суперечності, які підлягають розв'язанню саме в його роботі.

Мета дослідження залежить від теми дослідження, актуальності проблеми, що досліджується, об'єкта і предмета дослідження. Формування мети відображає кінцевий (запланований) результат наукової роботи, те, чого бажає досягнути магістрант у результаті проведеного ним дослідження. Мета спрямовує його науковий пошук на одержання нових знань і є одночасно результатом цієї цілеспрямованої діяльності. Вона пов'язана з предметом дослідження, але не повторює його, а вказує на його реалізацію.

Поставленої в роботі мети необхідно обов'язково досягти, це має бути відображено у висновках.

Наведемо приклади коректно сформульованої мети для магістерської роботи зі спеціальності 111 Математика (спеціалізація: фінансова математика): розробити, науково обґрунтувати та апробувати макроекономічну динамічну математичну модель на прикладі оцінки інноваційної діяльності підприємства.

Загальна мета дослідження має бути конкретизована в системі завдань дослідження.

Завдання дослідження – це наукові завдання, які необхідно вирішити, щоб досягнути мети дослідження. Вони взаємопов'язані між собою і з метою, однак мета є визначальною під час визначення наукових завдань. Отже, завдання дослідження співвідносяться з метою як часткове і загальне.

Зазначимо, що завдання дослідження треба ставити в тому порядку, в якому передбачається їх вирішення; і так, щоб кожне наступне завдання логічно випливало з попереднього.

Формулювання об'єкта та предмета дослідження для магістрантів є найпроблематичнішим завданням, яке потребує допомоги керівника магістерської роботи або досвідченого фахівця. Для його вирішення необхідно розібратися з їх визначенням і взаємозалежністю.

Так, *об'єкт дослідження* – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію й обране для вивчення. Він являє собою сферу пошуку магістранта в галузі математики, прикладної математики або педагогіки вищої школи.

Об'єкт дослідження тісно пов'язаний з *предметом дослідження,* який виступає частиною об'єкта, певною його стороною, його досліджуваною якістю та галуззю. Це те, на що спрямоване дослідження магістранта, те, що відбиває його мету. Предмет дослідження визначає тему магістерської роботи, її назву, і за змістовим наповненням вони дуже близькі.

Об'єкт дослідження відноситься до предмета дослідження як загальне до часткового.

Наприклад, якщо об'єкт дослідження – макроекономічні динамічні моделі, то предметом дослідження можуть бути математичні методи побудови та дослідження макроекономічних динамічних моделей.

Позиція автора щодо досліджуваної ним проблеми виражається в гіпотезі.

Гіпотеза – це припущення (прогнозування), яке використовується для пояснення якогось явища, істинне значення якого ще не визначено. Вона є необхідною в кваліфікаційних роботах, де має місце експеримент, і потребує перевірки. Гіпотеза має бути простою і не викликати суперечностей.

Формулювання методологічної та теоретичної основи дослідження передбачає вказівку на ті теоретичні та методологічні положення, які покладено в основу науково-педагогічної діяльності магістранта, на які він спирається як на аксіому. Вони мають бути загальновизнаними і не викликати ніякого сумніву.

Для вирішення поставлених у науковій роботі завдань дослідження й досягнення його мети використовується комплекс методів дослідження (способів, за допомогою яких магістрант вирішує поставлені завдання). Перелічувати їх необхідно коротко, поєднавши в декілька груп (теоретичні, емпіричні, математичні) і зазначити, що саме досліджував і за допомогою кожного із цих методів. Це підкреслює логічність або нелогічність обраних

магістрантом методів дослідження.

Питання новизни дослідження є одним з найбільш суперечливих і складних. *Новизна дослідження* – це нові наукові положення (рішення), запропоновані магістрантом. Вона вказує на відмінність отриманих ним результатів від відомих раніше. Новими можуть бути тільки ті положення дослідження, що сприяють подальшому розвитку математичної науки або окремих її застосувань. Новизна визначає, що зроблено вперше, що розширено й доповнено, конкретизовано й уточнено, поширено й переведено на новий клас систем, об'єктів, що перетворено й докорінно змінено, що дістало подальшого розвитку.

Теоретичне значення дослідження визначає, що розроблено й обґрунтовано в теоретичному плані, чим збагачений зміст науки (математики, педагогіки), що створено та обґрунтовано з точки зору застосування математичних методів або методики навчання, які особливості теоретичних положень встановлені, що підлягало теоретичному обґрунтуванню (наприклад, теоретично обґрунтована технологія навчання).

Зауважимо, що багатьох помилок можна уникнути, якщо на етапі вибору та затвердження теми магістрантам буде запропоновано не тільки формулювання теми та список рекомендованої літератури, а розгорнуте обґрунтування та орієнтовний план роботи, який міститиме основні змістові лінії майбутнього дослідження. Наведемо приклад такого обґрунтування теми для студентів спеціальності «Математика (фінансова математика)».

Тема. **Багатоцільові багатокритеріальні моделі**

Проблема прийняття рішень (вибору стратегій) в економіці виникає через дві принципові обставини: з одного боку, багатоваріантність економічних рішень, з другого – цілеспрямованість (людські прагнення) економічних систем і зумовлений цим ризик. Множина альтернативних варіантів рішень (стратегій) визначається наявними можливостями економічного розвитку; вибір з цієї множини (а він завжди існує) диктується цілями певної економічної системи. Рішення (стратегія), що приймається, являє собою результат сумісного розгляду цілей і можливостей та узгодження їх.

Найбільш загальні моделі, що переважно використовуються в економічному аналізі, носять якісний характер і або фіксують результати порівняння альтернативних рішень (стратегій) з точки зору цілей економічної системи, або явно аналітично описують результати вибору з множини альтернативних рішень. Ціль описується у першому випадку у вигляді бінарних відношень на множині альтернативних рішень і станів економічного середовища, у другому – функцією виграшу (цільовою функцією).

Поряд з якісним описом цілей як в теоретичних дослідженнях, так і в практиці економіко-математичного моделювання поширені кількісні моделі.

Найпростішою та найбільш розповсюдженою моделлю такого типу є цільова функція (у дискретному випадку – функціонал оцінювання), яка зіставляє кожне альтернативне рішення та стан економічного середовища з дійсним числом.

Побудова цільової функції (функціонала оцінювання) економічної системи – досить складна задача. Причини проблем, що виникають під час побудови, зумовлені складним, багатовимірним характером цілей соціально-економічного розвитку, кінцевих результатів економічної діяльності, які стосуються різних складових соціально-економічного буття. А тому замість узагальненої цілі доводиться розглядати систему цілей (векторну цільову функцію), виділяючи в якості її складових більш прості часткові цілі, моделювання яких шляхом побудови цільових функцій (функціоналів оцінювання) вже не є таким проблематичним.

Орієнтовний план роботи

1. Поняття про багатоцільову багатокритеріальну модель.
2. Теоретико-ігровий підхід до аналізу багатоцільових моделей.
3. Критерій мінімальної відстані між інформаційними кубами.
4. Ієрархічна модель прийняття багатоцільових багатокритеріальних рішень.
5. Приклади багатоцільових задач прийняття рішень.
6. Методика вивчення багатоцільових багатокритеріальних моделей студентами економічних спеціальностей у ВНЗ.

Отже, результати проведеного аналізу теоретико-методологічних засад організації науково-дослідницької діяльності магістрантів математичних спеціальностей на різних етапах дають змогу зробити такі висновки: питання організації наукової-дослідницької роботи студентів були і залишаються досить актуальним, а заклади вищої освіти зацікавлені в цьому і пропонують студентам усі можливі засоби для їх ініціативної пошукової діяльності, а саме: надають студентам можливість публікації наукових (науково-методичних) статей у збірниках; надають студентам для користування навчальні приміщення, наукові фонди бібліотеки; забезпечують доступ до інформаційних мереж, у тому числі й до мережі Інтернет; сприяють участі студентів у наукових і методичних конференціях; організовують для студентів проведення курсів, за вибором з проблемних питань, за участю провідних вчених. При цьому магістрантам і керівникам магістерських робіт важливо дотримуватись наступних рекомендацій: магістранти та науково-педагогічні працівники повинні ретельно вивчати й дотримуватися сучасних вимог до написання магістерських робіт; необхідна ретельна індивідуальна робота керівників магістерських робіт з магістрантами щодо відпрацювання наукового апарату дослідження; необхідно активно обговорювати вищезазначені питання на засіданнях науко-

вих гуртків, семінарах і конференціях для набуття магістрантами досвіду відпрацювання базових структурних компонентів магістерської роботи, який можна розглядати як стартовий майданчик для їх подальшої більш вагомої науково-дослідницької роботи, що, можливо, завершуватиметься написанням кандидатських і докторських дисертацій; у роботі наукових гуртків і на заняттях з дисципліни "Методологія наукових досліджень" слід широко застосовувати взаємоаналіз магістрантами наукового апарату дослідження, з подальшим визначенням помилок з метою їх усунення на різних етапах написання магістерських робіт.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєв А.О. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / А.О. Афанасьєв, Є.Ю. Кузькін. – Х.: ХНЕУ, 2005. – 96с.
2. Закон України «Про вищу освіту» із змінами від 19 січня 2010 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.
3. Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008.
5. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв. – К. : Професіонал, 2004.
6. Підготовка дисертацій. Експрес аналіз якості. Керівництво для експертів та наукових керівників / А.Т. Ашеров. – Х. : Кортес-2002, 2008.
7. Реформа освіти і науки. Урядовий портал. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti.

Transliteration of References:

1. Afanasyev A.O. Fundamentals of Scientific Research: Textbook / A.O. Afanasyev, Ye.Y. Kuzkin - Kh .: KhNEU, 2005. – p. 96.
2. The Law of Ukraine «On Higher Education», as amended on January 19, 2010 [Electronic resource] - Mode of access: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.
3. Law of Ukraine «On Scientific and Scientific-Technical Activity» [Electronic resource] - Access mode: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19.
4. Goncharenko S.U. Pedagogical research: methodological advice for young scientists. - Vinnytsya: «Vinnytsia», 2008.
5. Kovalchuk V.V. Fundamentals of scientific research: teaching. manual / V.V. Kovalchuk, L.M. Moiseev - K.: Professional, 2004.
6. Preparation of theses. Express quality analysis. Guidance for Experts and

Researchers / A.T. Asherov - X.: Cortes-2002, 2008.
7. Reform of education and science. Government portal. [Electronic resource] - Access mode: https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti.

GONCHARENKO Ya.V., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Higher Mathematics, National Pedagogical University by M.P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine
yan_a@ukr.net

SUSHKO O.S.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methodology and Methods of Teaching Physical-Mathematical Disciplines of the Higher School, National Pedagogical University by M.P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine
teacher_math@i.u

MODERNIZATION OF APPROACHES TO ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS OF EDUCATIONAL STUDY MASTER

ГУТНИК І.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра хореографічного мистецтва,
Київський національний університет
культури і мистецтв,
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Метою статті є аналіз педагогічних умов, за яких творчий розвиток майбутнього педагога-хореографа буде максимально ефективним. Методологія дослідження полягає в застосуванні загальнонаукових методів теоретичного та емпіричного рівнів: аналізу та узагальнення науково-теоретичних основ дослідження. Ці методи дають змогу розкрити теоретичні засади творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів у системі вищої освіти; визначити зміст і структуру творчого розвитку; уточнити педагогічні умови, за яких формування творчої особистості майбутнього фахівця у сфері хореографії буде найбільш ефективним. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому визначено педагогічні умови творчого розвитку майбутніх хореографів на сучасному етапі, а також пропонуються можливості їх удосконалення. Висновки. Для того щоб робота, спрямована на забезпечення творчого розвитку майбутніх хореографів, була ефективною, необхідне дотримання низки педагогічних умов. Як показує практика, такими умовами є мотивування творчої діяльності, розвиток пізнавальної потреби та бажання творчої самореалізації на заняттях; забезпечення високого рівня знань; розвиток самостійності; цілеспрямоване впровадження системи способів організації творчої навчально-пізнавальної діяльності на практичних заняттях.

Ключові слова: *педагогічні умови, творчий розвиток, творче мислення, художньо-творчі здібності, хореографія, педагог-хореограф, креативність.*

Целью статьи является анализ педагогических условий, при которых творческое развитие будущего педагога-хореографа будет максимально эффективным. Методология исследования

 © ГУТНИК І.М., 2018 УДК 371.134:793.31

заключается в применении общенаучных методов теоретического и эмпирического уровней: анализа и обобщения научно-теоретических основ исследования. Данные методы позволяют раскрыть теоретические основы творческого развития будущих педагогов-хореографов в системе высшего образования; определить содержание и структуру творческого развития; уточнить педагогические условия, при которых формирование личности будущего специалиста в сфере хореографии будет наиболее эффективным. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем определены педагогические условия творческого развития будущих хореографов на современном этапе, а также предлагаются возможности их совершенствования. Выводы. Для того чтобы работа, направленная на обеспечение творческого развития будущих хореографов, была эффективной, необходимо соблюдение ряда педагогических условий. Как показывает практика, такими условиями являются мотивация творческой деятельности, развитие познавательной потребности и стремление к творческой самореализации на занятиях; обеспечение высокого уровня знаний; развитие самостоятельности; целенаправленное внедрение системы способов организации творческой учебно-познавательной деятельности на практических занятиях.

Ключевые слова: *педагогические условия, творческое развитие, творческое мышление, художественно-творческие способности, хореография, педагог-хореограф, креативность.*

The aim of the article is to analyze the pedagogical conditions under which the creative development of the future teacher-choreographer will be as effective as possible. The research methodology is represented by the application of general scientific methods at the theoretical and empirical levels: analysis and generalization of the research scientific and theoretical foundations. These methods allow revealing the theoretical foundations of the future teachers-choreographers creative development within the system of higher education; to determine the content and structure of creative development; to clarify the pedagogical conditions under which the formation of future specialist personality in the field of choreography will be most effective. The scientific novelty of the research is proved by the fact that it defines the pedagogical conditions for the future choreographers creative development at the present stage, as well as offers

opportunities for their mastering. Conclusion: In order the work aimed at ensuring the creative development of future choreographers to be effective, a number of pedagogical conditions must be observed. Practice shows that such options are creative activity motivation, development of cognitive needs and striving for creative self-realization during choreographic activity; providing a high level of knowledge; the development of self-independence; purposeful introduction of the system of creative learning and cognitive activity organizing at practice.

Key words: *pedagogical conditions, creative development, creative thinking, artistic and creative abilities, choreography, teacher-choreographer, creativity.*

Актуальність теми. Проблема виховання творчої особистості, здатної усвідомлено сприймати світ, самостійно мислити, приймати рішення, досягати високих результатів у обраній сфері діяльності сьогодні набуває дедалі більшої актуальності. Сучасний світ, що постійно оновлюється й розвивається у науковому й технічному плані, відповідно потребує формування творчої, гуманістичної особистості. Ці вимоги повною мірою стосуються педагогів мистецьких спеціальностей, адже, як показує практика, лише наставник із розвиненими творчими здібностями може забезпечити максимальну реалізацію креативного потенціалу своїх вихованців. Відтак на сучасному етапі дедалі більше уваги науковців і практиків привертають аспекти підготовки фахівців у сфері хореографії, зданих не лише сформувати у своїх підопічних навички танцювання, а й засобами хореографічного мистецтва виховувати гармонійну, творчу особистість.

Впродовж усього часу навчання у вищому навчальному закладі у майбутніх хореографів, одночасно із засвоєнням танцювальної техніки та формуванням професійної майстерності, розкривається творчий потенціал особистості, формуються художньо-творчі уміння, творча самореалізація, креативність і творча активність. Однак творчий розвиток майбутніх педагогів-хореографів можливий лише в разі дотримання низки певних педагогічних умов.

Огляд літературних джерел. Питання ґрунтовної підготовки фахівців у галузі хореографічного мистецтва в різні часи часу привертали увагу відомих педагогів-хореографів. Засадам професійної підготовки педагога-хореографа приділяється увага у працях К. Василенка, С. Забредовського, Л. Цвєткової [8; 11; 6]. Показово, що сучасні педагоги і психологи – Л. Андрощук, Н. Буль, О. Таранцева та інші не лише наголошують на наявності протиріччя між соціальними потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях у різних сферах мистецтва і рівнем їх підготовки, а й пропонують нові форми та тех-

нології, спрямовані на підвищення ефективності формування творчої особистості майбутнього педагога-хореографа[1; 6; 15]. Джерелами нашого дослідження були також праці відомих психологів, філософів та педагогів, які проаналізували різні сутність і структуру творчості (Я. Пономарьов) [12]; психологічні основи творчих здібностей (Д. Богоявленська, Л. Виготський) [5; 9]; педагогічний аспект (І. Бех) [2]. Ці вчені сформулювали основні умови творчого розвитку, виявили специфіку їх формування.

Виклад основного матеріалу. *Хореографічна освіта* в Україні нині становить собою систему різних за своїми завданнями та рівнями навчальних закладів, в якій можна виділити два напрями підготовки педагогів-хореографів: у вищих навчальних закладах мистецького спрямування та в системі педагогічної освіти. Однак в будь-якому разі хореографічна освіта становить собою керовану систему цілеспрямованого духовного розвитку особистості шляхом засвоєння знань та формування умінь і навичок, що детермінується соціально-економічними та суспільно-політичними процесами. Підготовка хореографів із вищою освітою передбачає засвоєння студентами міцної теоретичної бази знань, опанування широким спектром практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній професії; вона має комплексну структуру й будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності. Сучасному педагогу-хореографу мають бути притаманні пошуково-проблемний стиль мислення, розвинені інтелектуально-логічні здібності, проблемне бачення, високий рівень загальної культури, творча фантазія, розвинена уява. Все це зумовлює посилену увагу до творчого розвитку студентів, причому цілеспрямована робота в цьому напрямку має вестись при вивченні різних фахових дисциплін і при застосуванні різних форм навчальної діяльності.

Педагогічні аспекти проблеми формування і розвитку творчого потенціалу в різних видах діяльності дослідники розглядають насамперед як формування здібностей. Процес творчості вони визначають як діяльність людини, що спрямована на створення якісно нових технологій духовних чи матеріальних цінностей за рахунок використання творчого потенціалу особистості [10].

Більшість авторів вважають, що творча особистість – це людина, якій притаманні певні якості, здібності, особливості психічних процесів, завдяки яким її діяльність відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним. Творчій особистості притаманні такі якості, як напруженість уваги, вразливість інтуїція, фантазія, вигадка, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока саморганізація, працездатність.

Творча особистість завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності [13].

Відповідно для розвитку творчої особистості необхідне формування в ній названих вище якостей і здібностей, що можна вирішувати, зокрема, за допомогою мистецтва хореографії.

Особливої актуальності набуває проблема творчого розвитку особистості при підготовці майбутніх педагогів-хореографів. Аналіз наукових праць українських дослідників (О. Бурля, С. Забредовський, О. Таранцева) засвідчує, що вирішальну роль у підготовці вчителя хореографії відіграє цілеспрямований процес максимальної реалізації творчих потенцій особистості студента, який можливий за умови планомірного розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. [7; 11; 15].

Сьогодні підготовка фахівців-хореографів передбачає формування міцної теоретичної бази знань, широкого спектру практичних умінь та навичок, необхідних у майбутній професії. Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання [3].

Підготовку майбутніх хореографів науковці визначають як процес із наявністю таких компонентів: професійного (фаховий), естетичного, творчого та педагогічного. Обов'язковими змістовими елементами хореографічного навчання й виховання вважаються такі:

а) система фахових знань (уявлень, понять, зв'язків, фактів, залежностей та ін.);

б) система загальних способів та методичних основ танцювальної діяльності, спрямованих на отримання високоефективного кінцевого результату;

в) досвід індивідуальної творчої діяльності;

г) досвід емоційного, естетичного ставлення до дійсності, відповідність системі цінностей сучасного суспільства.

Таким чином, у широкому розумінні професійна підготовка майбутніх хореографів визначається як цілеспрямована єдність змісту, методів і форм професійної хореографічної діяльності, єдність навчання, виховання й розвитку, тобто системна взаємодія фахово-хореографічного компоненту із естетичним, творчим та педагогічним аспектами, які переплітаються, опосередковують один одного.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця. Це такі профільні дисципліни, як «Мистецтво балетмейстера», «Методика виконання класичного танцю», «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю», «Теорія та методика викладання українського народно-сценічного танцю», «Історія хореографічного мистецтва», «Методика роботи з хореографічним колективом». При

цьому вся робота з підготовки майбутніх хореографів має бути спрямована на формування не лише високого рівня професійних знань та вмінь, а й творчого розвитку студентів.

Процес викладання фахових дисциплін має творчий характер, що сприяє розвитку мислення і творчих здібностей майбутніх педагогів-хореографів. Зокрема, на заняттях у студентів розвивається словесно-логічне, наочно-дійове, репродуктивне і творче мислення [16, с.24].

Творче мислення – це вміння нестандартно вирішувати проблему, швидко переключатись з одного аспекту її осмислення на інший, привносити в цей процес частку власної індивідуальності Впродовж засвоєння навчальних дисциплін творче мислення має розвиватись у кількох напрямах: як виконавське, коли студент в заданому тексті по-своєму інтерпретує зміст вправи, виражає власний емоційний стан, і як педагогічне, коли у процесі складання, проведення уроку він втілює і реалізує власне бачення його мети і завдання.

Оволодіння мистецтвом танцю, подальше його використання як виразного засобу у процесі створення хореографічних композицій потребує розвиненої уяви, що спирається на емоційну і образну пам'ять, і є необхідною складовою формування творчої особистості. Розрізняють репродуктивну (відтворюючу) і творчу уяву; причому саме остання передбачає власне, оригінальне бачення образу.

Метою навчально-педагогічного процесу при підготовці професійних хореографів має стати творчий педагог – особистість, яка характеризується високим рівнем креативності, високим рівнем знань предмету, який він викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей вихованців. Творчість є також необхідною умовою становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості.

Про ступінь здатності студентів до творчості можна судити за різними критеріями. Зокрема, О. Сисоєва виділяє такі з них:

- застосування принципово нових підходів до вирішення навчальних проблем;
- комплексне і варіантне використання в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у, на перший погляд, знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення;
- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній навчальній ситуації;
- проведення самоаналізу власної діяльності, творче узагальнення власного досвіду, досвіду інших;

- прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях. [14, с. 42]

Основними компонентами творчої діяльності майбутніх педагогів-хореографів є інтелектуальний, особистісний і діяльнісний. Про їх розвиток свідчать такі критерії:

- обізнаність, що передбачає наявність знань із історії та методики хореографічного мистецтва;
- креативність, показниками якої є свобода комбінування уявлень, оригінальність задуму, здатність до творення власних комбінацій та занять на основі загальних вимог; новизна творчого рішення і втілення цього рішення на практиці; загальна творча спрямованість особистості;
- здатність до творчих дій, що передбачає готовність студента до багатоваріантного вирішення творчого завдання; індивідуальність вираження.

Наприклад, про високий рівень творчого розвитку майбутнього хореографа можна говорити, якщо в нього добре розвинене критичне мислення, сформовані вміння й навички аналізу, систематизації та класифікації навчального матеріалу, на основі чого він робить власні узагальнення, висновки, висловлює судження, вміє цілком логічно та науково їх обґрунтовувати, доводити та пояснювати; на високому рівні розвинена здатність переносити знання та вміння в нові ситуації: формулювати та розв'язувати проблеми, в ході їх вирішення чи аналізу нового матеріалу бачити елементи відомого, генерувати нові ідеї; він може правильно оцінити вивчене, результати власної роботи чи діяльність товаришів; він може асоціативно мислити, уявляти, здатний знайти образний вислів власним уявленням; поставлені педагогом завдання виконує на творчому рівні, у співтворчості з викладачем і з незначною його допомогою, навички інтерпретації яскраво виражені тощо.

Важливим показником, який свідчить про те, що студент виявляє творче ставлення до виконання завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, його потяг до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку. Про позитивну динаміку формування творчих здібностей студентів свідчить також яскраве виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі діяльності).

З огляду на зміст і структуру творчого розвитку ми можемо визначити педагогічні умови, за яких формування творчої особистості майбутнього фахівця у сфері хореографії буде найбільш ефективним. Відомо, що для досягнення ефективності проведення занять зі студентами хореографічних

факультетів необхідне мотивування їхньої творчої діяльності, розвиток пізнавальної потреби, що нерозривно пов'язано із забезпеченням високого рівня знань.

Практика показує також, що для формування творчої особистості суттєве значення має розвиток позитивних рис (цілеспрямованості, наполегливості, зосередженості, самостійності, критичності). Крім того, творчій особистості притаманні такі якості, як напруженість уваги, вразливість інтуїція, фантазія, вигадка, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока саморганізація, працездатність. Мистецтво якраз і сприяє формуванню цих якостей. Наприклад, заняття з хореографії потребують від учасників таких якостей, як уважність, фантазія, естетичне сприйняття, знання, емоційна вразливість інтуїція тощо.

Разом з тим, як наголошує О. Таранцева [15, с. 4] сучасний стан вищої школи вимагає творчої активізації навчального процесу та всебічного впровадження інноваційних методик у систему підготовки спеціалістів вищого рівня. На сьогодні не викликає сумнівів необхідність удосконалення викладання спеціальних дисциплін, впровадження у навчально-виховний процес технологій, які сприяють підвищенню ролі наукового аналізу навчально-виховного процесу; його науково-методичного забезпечення, виявлення творчого потенціалу в навчальному процесі, застосування сучасних технічних засобів навчання. Зараз перед системою вищої хореографічної освіти постають також нові завдання, зумовлені як зростанням ролі хореографічного мистецтва загалом, так посиленням вимог до вищої освіти у зв'язку із приєднанням України до Болонського навчального процесу. У цьому плані важливого значення набуває вивчення історичного хореографічно-педагогічного досвіду, систематизація та узагальнення найцінніших теоретичних і практичних надбань для планування подальших напрямів розвитку хореографічної освіти.

Загалом фахова підготовка хореографів є складним довготривалим процесом, що вимагає не лише досконалого професійного оволодіння технічною майстерністю, а й засвоєння методик викладання дисциплін хореографічного циклу, формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь. Забезпечення високого рівня професійно-практичної підготовки майбутніх хореографів безпосередньо пов'язане з організацією педагогічних практик різних рівнів (навчально-методичних та безперервних виробничих). З огляду на ці вимоги, професійна підготовка хореографів у системі вищої освіти загалом потребує системного, цілеспрямованого підходу. Це саме стосується і різних аспектів хореографічної освіти, таких як творчий розвиток майбутніх фахівців у царині хореографічного мистецтва. Вагоме значення мають також інновації та цілеспрямоване впровадження педагогом системи сучасних способів організації творчої навчально-пізнавальної діяльності.

З огляду на сказане вище, педагогічними умовами творчого розвитку майбутніх учителів хореографії можна вважати:

- формування інтересу студентів до творчості;
- мотивування творчої діяльності, розвиток пізнавальної потреби та бажання творчої самореалізації на заняттях;
- забезпечення високого рівня знань з історії хореографії, методики хореографічної освіти;
- розвиток наполегливості, зосередженості, самостійності, критичності та інших вольових рис характеру;
- цілеспрямоване впровадження системи способів організації творчої навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечення високого рівня творчої активності майбутніх хореографів: розвиток креативності, загальної творчої спрямованості особистості;
- володіння педагогом формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості.

При цьому методика реалізації педагогічних умов творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів у процесі навчання має передбачати використання сукупності активних методів і прийомів навчання, різноманітних форм і методів роботи, що відповідають поточному рівню студентів, інтенсивне впровадження творчих завдань; орієнтацію на роботи критично-творчого та творчого рівнів.

Висновки. На сучасному етапі, поряд із формуванням педагогічної майстерності, велика увага приділяється творчому розвитку майбутніх педагогів-хореографів. Сучасний хореограф неодмінно має бути творчою особистістю, про що свідчить, зокрема, пошуково-проблемний стиль його мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; високий рівень загальної культури. Тому заняття, що проводяться у системі хореографічної освіти, спрямовуються на виявлення творчої індивідуальності кожного студента і забезпечують умови для його творчого самовираження.

В результаті систематичних цілеспрямованих занять, що мають на меті розвиток творчих здібностей студентів, у майбутніх хореографів формується потреба у творчості. При цьому ефективність роботи із творчого розвитку майбутніх хореографів значно зростає за умов: створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання творчих завдань; організації діяльності з виконання творчих завдань з опорою на інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності студентів; поглиблення інтересу до творчої діяльності; спонукання до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Весь процес навчальної діяльності на заняттях слід організовувати так,

щоб він мав творчий, цілеспрямований характер. Використання активних, професійно орієнтованих методів навчання дає змогу сформувати в майбутніх хореографів творчий підхід до своєї роботи, навчити їх працювати усвідомлено й самостійно, активізує пізнавальну діяльність студентів.

Список використаних джерел:

1. Андрощук Л. М. Творчість як аспект формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 12-13 груд. 2005 р. Полтава, 2006. С. 128-134.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. у 2 к.. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 342 с.
3. Биков С. М. Професійний підхід до сучасної хореографічної освіти в контексті синтезу основних хореографічних систем. Вісник Міжнародного слов'янського університету. 2010. №1. С. 251–257
4. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. №50. С.72–76.
5. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству : Москва : Знание, 1981. 96 с.
6. Буль Н. С. Психолого-педагогічні особливості професійної майстерності хореографа. URL : http://vuzlib.com
7. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. ... канд. пед.наук : спец. 13.00.06. Київ, 2004. 20 с.
8. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю. Київ : Мистецтво, 1996. 496 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
10. Григор'єва В. В. Творча діяльність особистості в контексті гуманізації навчально-виховного процесу. URL : http://www.bdpu.org/scientific_published
11. Забредовський С. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підготовки у вузі культури : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 1997. 16 с.
12. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 2000. 304с.
13. Сафарян С. І. Основні чинники формування творчої особистості та розвитку її творчих здібностей у процесі навчання. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2safaryan/2safaryan.htm
14. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
15. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хорео-

графії засобами українського народного танцю: Автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2002. 20 с.
16. Цвєткова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручник. Київ : Альтерпрес, 2005. 324с.

Transliteration of References:

1. Androshchuk, L. M. (2006). Creativity as an aspect of the individual style of future teachers-choreographers activity. Choreography activity within cultural and educational development: All-Ukrainian scientific-practical conference. (pp. 128-134). Poltava [in Ukrainian].
2. Beh, I. D. (2003). Bringing up of a personality. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bykov, S.M. (2010). Professional attitude to modern choreographic education in the aspect of main choreographic systems synthesis. Visnyk Mizhnarodnoho slovianskoho universytetu. 1. 251–257 [in Ukrainian].
4. Blagova, T. O. (2010). E Peculiarities of future teachers-choreographers professional development in the aspect of pedagogical education. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. 50. 72–76 [in Ukrainian].
5. Bogoyavlevskaya, D. B. (1981). Ways to activity. Moscow: Znanie [in Russian].
6. Buhl, N. N. Psychological and pedagogical peculiarities of choreographer professional development. Retrieved from http://vuzlib.com [in Ukrainian].
7. Burlya, O. A. (2004). Pedagogical mastery formation of Child's Choreographic groups. Extended abstract of candidates thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Vasilenko, K.Y. (1996). Ukrainian Folk-stage Dance Lexis. Kyiv: Mystectvo [in Ukrainian].
9. Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogical psychology. V.V. Davydov (Ed.). Moscow: Pedagogika [in Russian].
10. Grygoryeva, V.V. Creative activity of a personality in the aspect of teaching and educational process. Retrieved from http://www.bdpu.org/scientific_ published [in Ukrainian].
11. Zabredovsky, S. G. (1997). Pedagogical conditions of choreographic specialization students in the process of professional learning of Art Higher Educational Establishment. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian]
12. Ponomaryov, Y. A. (2000). Psychology of creativity. Moscow: Nauka [in Russian].
13. Safaryan, S.I. Basic items of creative personality formation and art skills development in the educational process. Retrieved from http://www. narodnaosvita.kiev.ua [in Ukrainian].
14. Sysoeva, S. O. (2006). Pedagogical activity foundation: manual. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

15. Tarantseva, O. O. (2002). Formation of future choreographic teacher's professional skills be means of Ukrainian folk dance. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
16. Tsvetkova, L. Y. (2005). Methods of classic dance teaching. Kyiv: Alterpress [in Ukrainian].

GUTNYK I.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Choreographic Arts, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, Ukraine

i.gutnyk@ua.fm

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS-CHOREOGRAPHERS CREATIVE DEVELOPMENT

ДЕМ'ЯНЮК В.,
Заслужений працівник освіти України,
директор Рівненського економіко-технологічного коледжу
Національного університету водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ

Розкрито сутність поняття «ціннісні орієнтації» і важливість їх сформованості для цілісної особистості. Схарактеризовано сучасні підходи та особливості формування ціннісних орієнтацій у системі економічної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку. Виокремлено традиційні та інноваційні методи навчання, що є ефективними у освітньому процесі закладів вищої освіти.
Ключові слова: *ціннісні орієнтації, економічна підготовка, формування професійно-ціннісних орієнтацій, інноваційні методи навчання.*

Раскрыта сущность понятия «ценностные ориентации» и их важность для формирования целостной личности. Охарактеризованы современные подходы и особенности формирования ценностных ориентаций в системе экономической подготовки будущих младших специалистов по бухгалтерскому учету. Выделены традиционные и инновационные методы обучения, которые являются эффективными в образовательном процессе высших учебных заведений.
Ключевые слова: *ценностные ориентации, экономическая подготовка, формирование профессионально-ценностных ориентаций, инновационные методы обучения.*

The essence of the concept «value orientations» and the importance of their forming for integral personality is revealed in the article. Modern approaches and peculiarities of forming of value orientations in the system of junior specialist` economical training are character-

 © ДЕМ'ЯНЮК В., 2018 УДК 377

ized. Traditional and innovative teaching methods that are effective in the educational process in institutions of higher education are distinguished by the author.

***Key words** : value orientations, economical training, forming of professional value orientations, innovative teaching methods.*

Постановка проблеми. З корінними змінами економічної ситуації в Україні, переходом до ринкової економіки постають проблеми формування сучасної економічної культури нації й удосконалення та переорієнтації економічної освіти на формування компетентних фахівців. Гуманістична сутність проведення в Україні економічних перетворень полягає в тому, щоб зробити кожну людину активним учасником господарчого життя країни. Реаліями сучасної економіки вже стали модернізація, автоматизація та впровадження в діяльність інноваційних сучасних технологій, що дають поштовх професійній підготовці фахівців нового типу.

Удосконалення вищої економічної освіти передбачає орієнтацію на формування професійно-ціннісних орієнтацій як важливого аспекту в процесі підготовки фахівців обліково-економічного профілю. Від рівня професійної компетентності бухгалтера залежать оптимальність прийнятих рішень, терміни реалізації актуальних економічних програм та планів і, відповідно, результативність господарської діяльності.

Економічна освіта стала потребою сьогодення, вона покликана сформувати в громадян України знання, діловитість, підприємництво, а у спеціалістів – професійну компетентність. Майбутній фахівець бухгалтерського обліку повинен мати високий творчий потенціал, бути відкритим для вирішення різноманітних проблем економічного розвитку, здатним знаходити нові нетрадиційні рішення, володіти сучасними технологіями.

Економічна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку, що здійснюється у закладах вищої освіти, включає в себе не тільки одержання економічних знань, а й економічне виховання. Економічне виховання здійснюється за різними напрямами, серед яких і формування ціннісних орієнтацій особистості. Творче ставлення до праці є цінною якістю сучасного фахівця будь-якої галузі, тому головним завданням освітнього процесу є формування в студентської молоді готовності до продуктивної праці як процесу створення духовних та матеріальних цінностей.

Проблема формування ціннісних орієнтацій студентства в сучасних умовах надзвичайно значуща. У формуванні особистості майбутнього фахівця ціннісні орієнтації визначають напрям та рівень його активності, суттєво впливають на професійні якості. Ціннісні орієнтації - надзвичайно важливий компонент структури особистості, проте аналіз цілого ряду робіт свідчить про

відсутність єдності у вивченні їх суті. Це зумовлено різноманіттям дослідницьких підходів, а також складністю самого поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі цінностей та ціннісних орієнтацій останнім часом присвячується багато досліджень. Низка досліджень присвячена формуванню ціннісних орієнтацій студентів (О.Л. Антонова, Н.П. Максимчук, О.Д. Научитель та ін.). Значний внесок у розвиток поняття «ціннісні орієнтації» зробили В. Андрущенко, С. Анісімов, С. Гессен, Б. Губман, О. Дробницький, А. Здравомислов, М. Каган, Т. Мальковська, В. Мясищев, В. Сагатовський, В. Тугаринов, І. Бех, І. Зязюн, О. Сухомлинська та ін. Теоретичні основи проблеми формування духовних цінностей особистості, її ціннісних орієнтацій закладені у психологічних дослідженнях Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонтьева, С. Рубінштейна, А. Петровського, А. Мудрик, В.Семиченко, В. Рибалки та ін.

Метою статті є розкриття особливостей формування ціннісних орієнтацій у економічній підготовці молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку.

Виклад основного матеріалу. Система ціннісних орієнтацій становить внутрішню основу ставлення особистості до професійної діяльності. Вона динамічна й відображає головні зміни у взаємозв'язку людини зі світом і поточні зміни під впливом соціальних ситуацій та у процесі навчання у вищій школі.

За словами О. Романовського, «успіх підприємництва багато в чому залежить від вихованості, високих морально-етичних якостей підприємця, правдивості, уміння дотримуватися даного слова, наявності інших позитивних рис характеру. Загальнолюдські цінності, норми етики та моралі, вироблені історичною практикою суспільства, високо цінуються в країнах демократії і є обов'язковими для успішного здійснення підприємницької діяльності» [5, с.95]. Тому процес фахової підготовки молодщих спеціалістів з бухгалтерського обліку повинен базуватися на принципі єдності високого професіоналізму і духовності, що спрямований на формування ціннісних орієнтацій.

Поняття «ціннісна орієнтація» у науковій літературі розглядається, як:

- вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [2, с.357];
- спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю [6, с.105];
- багатогранна система життєвих поглядів, установок, налаштувань, зумовлених умовами життя - матеріальними, вихованням, освітою, споживаною інформацією, побутом своїм і батьків [1, с.82].

Завершальний етап формування ціннісних орієнтацій відбувається в період юності, студентського віку, коли закінчується формування особистості, що детермінує подальший перехід у дорослість. Цей період насичений різноманітними кризами та протиріччями, конфліктами, що є рушійною силою розвитку особистості. Тому відкритою залишається проблема економічного виховання студентів, формування у них ціннісних орієнтацій. Слід спрямувати економічну підготовку у закладах вищої освіти на соціокультурний аспект, ефективну економічну соціалізацію особистості тощо.

Відтак, науковцем В. Ортинським сформульовано наступні завдання економічного виховання: формування системи економічних знань, певних навичок і вмінь; формування нового економічного мислення, здатність адаптуватися в ринкових умовах; раціональна організація праці та часу; бережливе ставлення до продуктів людської праці; розвиток особистісних якостей; ініціативи, організованості, самостійності, підприємливості [4, с. 332].

Як показує наше дослідження, для виховання ціннісних орієнтацій у молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку, що сприяли б формуванню економічної культури, ефективними є як традиційні, так і інноваційні методи. До традиційних відносять:

- методи формування свідомості: словесні методи (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут); метод прикладу та ін.;
- методи формування суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій та ін.);
- методи стимулювання діяльності та поведінки (змагання, заохочення і покарання та ін.);
- методи контролю й аналізу рівня вихованості (педагогічне спостереження, бесіда, опитування, аналіз результатів суспільно корисної роботи, виконання доручень, створення ситуацій для вивчення поведінки та ін.) [6].

Серед інноваційних методів виховання перевагу слід надавати: тренінгам (за Н. Бутенко, О. Герасименко, О. Гулевич та ін.[2]), диспутам, створенню виховуючих ситуацій (за Г. Товканець [6]), економічним іграм (за О. Аксьоновою [1]) та ін. Крім того, цінними є, на нашу думку, наукові розробки І. Беха щодо сучасних підходів до формування професійно-ціннісних орієнтацій. Запропонований ученим рефлексивно-експліцитний метод виховання реально утверджує ключові ціннісні настанови, серед яких: орієнтація на благородні складові моральної структури вихованця; орієнтація на довіру вихованцеві; орієнтація на пов'язування виховних дій із самоповагою вихованця. Визначаючи одухотворення як метод виховання, І. Бех зазначає, що традиційна педагогіка розглядала проблему виховального навчання під кутом

зору морального насичення навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним, природничим чи економічним. Натомість нами утверджується ідея етичного одухотворення всього навчального матеріалу. Вона є методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції - розглядати наукові знання як цінності.

В умовах вищої школи формування професійно-ціннісних орієнтацій молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку здійснюється комплексно: на лекційних, практичних (семінарських) заняттях, у процесі навчальної і виробничої практик, в позааудиторній роботі. Освітній процес забезпечується: урізноманітненням і осучасненням різних форм аудиторної діяльності; застосуванням як традиційних, так інноваційних методів навчання і виховання.

У формуванні професійно-ціннісних орієнтацій молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку можуть широко застосовуватися різні методи інтерактивного навчання, такі як ділові ігри, кейс-метод, тренінг та ін.

Ділові ігри, що мають фахове спрямування, надають змогу не тільки вправлятися в непідготовленому усному мовленні, а й впливають на інтелектуальний та професійний розвиток, вчать помічати різні нюанси професійної взаємодії, замислюватися над їх професійною стороною, аргументовано висловлюватися та захищати свою точку зору, створюють умови для формування та розвитку професійних цінностей. Такі вправи орієнтовані на потреби та інтереси студентів, відкривають простір для розвитку ефективності формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх бухгалтерів. Ділові ігри та ситуаційні вправи дають можливість студенту відчути себе учасником подій і відповідати за прийняття управлінських рішень, виявити свої ділові якості в ролі як керівника, так і підлеглого при делегуванні повноважень і розподілі ступеня відповідальності, виявити відповідність рівня набутих компетенцій для розв'язання конкретної проблеми, набути комунікаційних якостей під час роботи в колективі, показати здатність аргументовано відстоювати свою думку, виявити вміння оперативно реагувати на динамічні зміни ситуації та залежність її від попередніх рішень учасників гри, набути досвіду застосування елементів стимулювання та мотивації, які б спонукали учасників гри діяти «як у житті».

Англійські науковці М. Шевер, Ф. Едей і К. Єйтс розробили метод ситуативного аналізу («case study»). Актуальність упровадження кейсів зумовлена їх скерованістю на формування у майбутніх фахівців таких важливих якостей, як аналітизм, критичне мислення, креативність, гнучкість у розв'язанні проблем. Сутність такого методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення та вироблення рішень із певного розділу дисципліни. Цінність полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему,

але й актуалізує певний комплекс знань, поєднує різні види діяльності, що забезпечує реалізацію освітньо-виховної мети. Навчання за допомогою case-study є ефективним, тому що студентам надається можливість перевірити теорію на практиці та активізувати свої здібності. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити і удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми. Використання методу case-study в навчанні студентів дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навиків. Помітною особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Використання «кейс-методу» має певні переваги, оскільки має виховний потенціал з позиції формування особистісних ціннісних орієнтирів та формує особистість, яка здатна до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю, є формою передавання інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних тренінгові форми навчання актуалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які мають місце в професійній діяльності, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Форма навчального тренінгу дозволяє організувати особливий специфічний освітній простір. Ефективні варіанти, котрі дають бажані результати, усвідомлюються шляхом ретроспективної рефлексії та алгоритмізуються. Це дозволяє студентам у подальших аналогічних навчальних ситуаціях швидко адаптуватись та вирішувати поставлені завдання.

На наш погляд, у освітньому процесі підготовки молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку слід користуватися трьома видами тренінгів, які:

1) спрямовані безпосередньо на формування професійних компетентностей: вміння аналізувати, розраховувати, прогнозувати та планувати різні економічні показники діяльності підприємства;

2) спрямовані на формування в студентів уявлень про економічні категорії, розуміння дії економічних законів, усвідомлення сутності діяльності бухгалтера в підвищенні конкурентоспроможності підприємства, необхідності спрямування цієї діяльності на постійне підвищення ефективності;

3) спрямовані на формування особистісних компетентностей, пов'язаних з ефективністю майбутньої професійної діяльності.

На початку тренінгу виладач актуалізує уявлення студентів про обрану ними професію, сприяючи виробленню почуття професійної гідності та спрямуванню як найкраще відповідати іміджу сучасного економіста. Подібній

активізації сприяє наголошення викладача на тому, що сучасний економіст повинен володіти не лише професійними якостями, але й професійним етикетом, звернення до ретроспективи професії економістів, прикладів сучасних відомих представників професії. Доцільно, щоб студенти самі брали участь в обговоренні, викладач, наприклад, пропонував провести порівняння іміджу, зовнішнього вигляду, професійнозначимих особистих якостей представників різних професій.

Тренінгові технології, запроваджені на початку проходження виробничої практики, сприяють більш легкому входженню практикантів у професійний колектив, студенти ж, завдяки навичкам, набутим у процесі тренінгу, зможуть більш вільно та професійно спілкуватися, отримувати допомогу, більш професійно ставитися до вирішення завдань, поставлених перед ними програмою практики.

Тільки у процесі системної та комплексної навчально-виховної діяльності у студентів формується економічна культура, без якої неможлива майбутня професія бухгалтера. Ефективність економічного виховання молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку залежить від його систематичності, економічної спрямованості, змісту навчальної та позааудиторної роботи.

Система ***позааудиторної роботи*** розглядається як сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, сполучення педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентів. Основоположними принципами цієї системи є професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу, взаємозв'язок і взаємообумовленість навчання і виховання студентів; тісний зв'язок теоретичної підготовки з виробничою практикою.

Функціонування системи роботи у закладі вищої освіти забезпечується створенням майбутнім спеціалістам умов для оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, усвідомлення специфіки професійних завдань, програвання типових ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність [3, с.236]. Ця робота проводиться у формі різноманітних заходів у групі, на цикловій комісії, відділенні на основі студентського самоврядування, активності і самостійності студентів при керівній ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця за умови професіоналізації всіх виховних впливів на студентів. Вона дозволяє надати процесу набуття професії особистісне забарвлення. Більше того, вона містить умови, які забезпечують удосконалення фахової підготовки студентів, і при правильній її організації студенти отримують практичний досвід, можливість для самостійних дій, пошуку власного професійного стилю.

Використання різноманітних форм позааудиторної роботи піднімає

престижність педагогічної діяльності, активізує громадську позицію кожного студента, закріплює позитивне ставлення до обраної професії, формує настанову на творче оволодіння нею.

Позааудиторна діяльність є складовою всього виховного процесу у закладах освіти. Вона проводиться на виховних годинах і позааудиторних заходах. На виховних годинах викладач-куратор може застосовувати метод роз'яснення, що впливає на свідомість студента, прищеплює їм моральні норми і правила поведінки. Серед форм перевагу слід надавати бесідам, диспутам, дискусіям, зустрічам з працівниками обліково-економічної сфери, випускниками та інші.

Вважаємо за доцільне проводити виховні години з елементами міркування («Духовне наповнення життя особистості», «Пізнай самого себе», «Закони людського життя», «Я у цьому світі»); з елементами дослідження («Цінності моєї родини», «Культура обслуговування у торгівельних підприємствах»); з елементами дискусії («Переваги ринкової економіки», «До проблеми заощадження», «Етика сучасного бізнесу», «Гроші в житті людини», «Принципи діяльності фінансових установ») та інші.

У позааудиторній роботі доречними є сюжетно-дидактичні ігри, що передбачають розвиток навичок поведінки відповідно до ситуації, співпереживання, формують чесноти, необхідні для професійної діяльності майбутніх фахівців. Доцільно проводити економічно спрямовані вечори відпочинку, клуб веселих і кмітливих економістів, брейн-ринги, круглі столи «За крок до професії», аукціон економічних знань, зустрічі з майбутніми роботодавцями та працівниками служб зайнятості тощо.

Висновки. Ціннісні орієнтації особистості є складним утворенням і формування їх здійснюється в процесі освітньої діяльності у закладі вищої освіти та в позааудиторній діяльності. Формування ціннісних орієнтацій ґрунтується на єдності емоційної й пізнавальної діяльності, що, в свою чергу, вимагає формування позитивної мотивації до оволодіння професійно-ціннісними орієнтаціями студентами; інтеграцію різнопредметних знань як пропедевтичною основою формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел:

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : навч. посібник / О. В. Аксьонова. - К. : КНЕУ, 1998. - 280 с.
2. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посібник / [Н. Ю. Бутенко, О. О. Герасименко, О.Ю. Гулевич та ін.]. - К. : КНЕУ, 2007. - 280 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К. : Знання, 2006. – 311 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник для

студентів вищих навчальних закладів / В. Л. Ортинський. - К. : Центр учбової літератури, 2009. - 472 с.
5. Романовський О. Проблеми виховання у майбутніх підприємців морально-етичних норм поведінки для успішної професійної діяльності / О. Романовський // Освіта і управління / голов. ред. М. Дробноход. - 2000 (2001). - Т. 4. - № 1-2. - С. 95-106.
6. Товканець Г. В. Педагогіка: навчально-методичні матеріали для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / Г. В. Товканець. - Мукачево : МДУ, 2012. - 266 с.

Transliteration of References:

1. Aksonova O. V. Metodika vikladannya ekonomlki : navch. poslbnik / O. V. Aksonova. - K. : KNEU, 1998. - 280 s.
2. Blznes-trenlngi dlya ekonomlstlv : navch. poslbnik / [N. Yu. Butenko, O. O. Gerasimenko, O.Yu. Gulevich ta In.]. - K. : KNEU, 2007. - 280 s.
3. Kuzmlnskiy A.I. Pedagoglka u zapitannyah I vldpovldyah : navch. poslb. / A.I. Kuzmlnskiy, V.L. Omelyanenko – K. : Znannya, 2006. – 311 s.
4. Ortinskiy V. L. Pedagoglka vischoYi shkoli : Navchalniy poslbnik dlya studentlv vischih navchalnih zakladlv / V. L. Ortinskiy. - K. : Tsentr uchbovoYi llteraturi, 2009. - 472 s.
5. Romanovskiy O. Problemi vihovannya u maybutnlh pldpriEmtslv moralno-etichnih norm povedlnki dlya usplshnoYi profeslynoYi dlyalnostl / O. Romanovskiy // Osvlta I upravllnnya / golov. red. M. Drobnohod. - 2000 (2001). - T. 4. - # 1-2. - S. 95-106.
6. Tovkanets G. V. Pedagoglka: navchalno-metodichnl materlali dlya studentlv gumanltarnih spetslalnostey vischih navchalnih zakladlv / G. V. Tovkanets. - Mukachevo : MDU, 2012. - 266 s.

DEM'YANYUK V., Honored Worker of Education of Ukraine, Director of the Rivne Economic and Technological College of the National University of Water Economy and Nature Management, Rivne, Ukraine

retk@nuwm.edu.ua

FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF SPECIALISTS FROM ACCOUNTING

ЖЕЛЯСКОВ В.Я.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри гуманітарних
дисциплін,
Дунайський інститут національного
університету
«Одеська морська академія»,
м. Ізмаїл, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті теоретично обґрунтовано структуру моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії; наголошено на важливості чинних світових методик, які потребують поглиблених знань з англійської мови, до навчання майбутніх судноводіїв та для підвищення їхнього професійного рівня у здійсненні професійної комунікативної взаємодії. Автором з'ясовано сутність понять «модель», «моделювання», «система». Запропоновано авторські дефініції понять «система формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії»; «модель формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії». У статті наголошено на тому, що усі структурні елементи моделі перебувають у взаємозв'язку.

Ключові слова: *модель, моделювання, педагогічна система, майбутні судноводії, безпека судноплавства, структура, вищий морський навчальний заклад.*

В статье теоретически обоснована структура модели формирования готовности будущих судоводителей к профессиональному коммуникативному взаимодействию; подчеркнута важность действующих мировых методик, требующих углубленных знаний по английскому языку к обучению будущих судоводителей и для повышения их профессионального уровня в осуществлении профессиональной коммуникативного взаимодействия. Автором уточнена суть понятий «модель», «моделирование», «система». Предложены авторские дефиниции понятий «система формирования

© ЖЕЛЯСКОВ В.Я., 2018

готовности будущих судоводителей к профессиональному коммуникативному взаимодействию»; «модель формирования готовности будущих судоводителей к профессиональному коммуникативному взаимодействию». В статье отмечено, что все структурные элементы модели взаимосвязаны.

Ключевые слова: *модель, моделирование, педагогическая система, будущие судоводители, безопасность судоходства, структура, высшее морское учебное заведение.*

In the article it was theoretically grounded the structure of the model of forming the readiness of future navigators for a professional communication interaction; it was emphasized on the importance of current world methods, that require profound knowledge of English, to adaptation of maritime specialists' training for their professional level improvement in providing a professional communication interaction. It was analyzed the concepts «model», «modelling», «system». Author's definitions of concepts «system of formation of readiness of future navigators for professional communication interaction»; «model of formation of readiness of future navigators for professional communication interaction», were offered. In the article it was pointed out that all structural elements of the model are interconnected.

Key words: *model, modelling, pedagogical system, future navigators, safety of sailing, structure, higher maritime educational establishment.*

Постановка проблеми. Розвиток міжнародних організацій, що регулюють діяльність морської галузі, упродовж останніх десятиліть інтенсифікував потребу в компетентних кадрах, спроможних виконувати міжнародні морські перевезення на високому професійному рівні, провадити продуктивну діяльність та бути адаптованими до європейських стандартів, в тому числі бути спроможними ефективно здійснювати професійну комунікативну взаємодію. З огляду на це в українському морському суспільстві, що еволюціонує швидкими темпами, зазнала актуалізації проблема професійної підготовки майбутніх судноводіїв. Дослідження особливостей перебігу професійної підготовки є значущими не тільки в контексті соціалізації, а й у руслі самовизначення, самоактуалізації індивіда, його мотиваційної сфери, професійної компетентності. Зацікавленість названими проблемами не випадкова, оскільки в сучасних соціокультурних умовах Україна потребує високого рівня професіоналізму молодих фахівців, зокрема морського напряму. Зважаючи на багатоаспектну комплексну підготовку в вищих морських навчальних закладах, можна

зрозуміти доцільність великої кількості фахівців, які беруть участь у цьому процесі: інженерів, інструкторів, судноводіїв, лоцманів, психологів, викладачів фізкультури, іноземної мови й технічного перекладу. Усі зазначені категорії осіб провадять педагогічну діяльність майбутніх судноводіїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування готовності фахівців різних напрямів присвячено велика кількість наукових доробок учених з позицій різних підходів і на різних рівнях: особистісно-діяльнісному (Л. Божович, І. Зимня, Л. Кандибович, А. Линенко, В. Моляко, А. Понукалін та ін.); особистісному (А. Голомшток, П. Горностай, Н. Захаров, Є. Климов, В. Симоненко); функціональному (Р.Овчарова, А.Осницький, Н.Пряжников, Д.Узнадзе, К. Платонов, М. Дяченко, А. Столяренко, М. Кобельков) та перетворювально-практичному (К.Абульханова-Славська). У наукових дослідженнях розглядається психологічний аспект готовності, визначено її зміст, структуру та запропоновано шляхи її формування; значно менше уваги приділено педагогічному аспекту формування готовності до професійної діяльності. Тому на сьогодні формування готовності саме майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії залишається невирішеним, а тому актуальним.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структури моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, яка потребує поглиблених знань з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. З'ясування організаційних і педагогічних особливостей навчання майбутніх судноводіїв привертає увагу дослідників у зв'язку зі швидким розвитком морської галузі та переходом України до європейських стандартів судноплавства, що вмотивовує потребу в поглибленому знанні англійської мови на всіх рівнях реалізації професійної діяльності моряків. Це спрямовує дослідження в напрямі розширення традиційної системи професійної підготовки морських фахівців, реалізованої в авторській моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. Арсенал засобів, методів і прийомів, залучених до виконання окресленого завдання, має бути гнучким, мобільним, адаптованим, ґрунтованим на провідних ідеях, запозичених із зарубіжного досвіду.

Тема статті відповідає актуальному завданню практичного впровадження механізму функціонування моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії на міжнародних водних шляхах, що потребує поглиблених знань з англійської мови. Мова професії є головним функціональним компонентом професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв. Професійною мовою для виконання морських перевезень на міжнародних водних шляхах є англійська. Тому, її опанування є першочерговим завданням професійної підготовки моряків, оскільки від надійності ведення радіообміну англійською мовою залежить не лише діяль-

ність, а й життя учасників комунікативної взаємодії. Метою професійної комунікативної взаємодії є насамперед забезпечення безпеки судноплавства, налагодження контакту між судноводієм та диспетчером, контроль за ситуацією в морі та вміння доповісти про ймовірні проблеми під час плавання судна. Теоретичне обґрунтування структурних елементів моделі є науковим завданням даної статті.

Досліджуючи екстремальні умови діяльності працівників органів внутрішніх справ (ОВС), Л. Криворучко кваліфікує моделювання екстремальної ситуації як створення моделі ситуації, до якої людина не адаптована, що загрожує фізичному або психічному здоров'ю [3, с. 104]. Для ефективного моделювання потрібно зважати на рівень фізичної та психологічної підготовки працівника міліції, оцінювати його попередні результати під час виконання аналогічного оперативного завдання. У процесі моделювання до уваги слід брати: небезпечні фактори (світло, шум, вібрації); різні непередбачувані ситуації (наявність людей, транспортних засобів); замкнуте (відкрите) середовище; поведінку осіб у різних ситуаціях; готовність працівника міліції до виконання оперативного завдання. У студії Л. Криворучко запропоновано створення кваліфікаційно-фахових моделей, у яких відображено інформацію про працівника ОВС: статус працівника служби, загальні вимоги до кандидатів (психологічні, соціальні, моральні, ділові якості та професійні навички), порядок відбору кандидатів до кожної служби, вимоги до спеціальної підготовки кандидатів, соціально-правовий захист працівників різних служб ОВС [3].

Для навчання військовослужбовців строкової служби В. Ягупов розробив особистісно орієнтовану модель військово-навчального процесу, що являє собою еталонне уявлення про навчання військовослужбовців, його конструювання в умовах Збройних сил України (ЗСУ). Модель ґрунтована на формуванні особистості українського військовослужбовця з активною життєвою настановою; творчому поєднанні педагогічного управління з боку викладача з його власною ініціативою та самостійністю; активній взаємодії; партнерстві між викладачем і курсантами; постійному самовдосконаленні [9, с. 18].

З огляду на дослідницький контекст імпонує позиція М. Прокоф'євої стосовно того, що моделювання професійної діяльності в навчальному процесі – це її відображення в змісті навчання та в реальній навчальній діяльності студентів, що розв'язує два завдання: 1) формує повне й цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність – від мети до результату; 2) допомагає в процесі навчання оволодіти способами (діями, операціями) настільки всебічно й повно, що вможливлює гармонійний перехід від навчання до професійних обов'язків [5, с. 346]. Зазначимо, що моделювання в руслі дослідження спрямоване на досягнення результату навчання англійської мови курсантами морських освітніх закладів. Ми використовуємо моделювання як засіб, що

оптимізує вивчення понять, фактів і явищ, розроблених у науці, дає змогу наочно представити конструкцію навчального процесу та перевірити правильність запропонованого проекту.

Для ефективного управління навчальним процесом у вищих морських освітніх закладах є змога змоделювати систему формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. У педагогічному словнику термін «педагогічна система» потрактовано як сукупність взаємопов'язаних процесів, засобів і методів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу за формування особистості із заданими якостями. Структурними елементами педагогічної системи є суб'єкти і об'єкти, зміст, цілі, форми, методи, засоби виховання і навчання [2, с. 309]. Світові відомі авторські педагогічні системи, як от: трудового виховання А. С. Макаренка, базована на демократичних засадах педагогічна система В. А. Сухомлинського, М. Монтесорі та ін. Педагогічна система може функціонувати на різних рівнях: в межах країни, на рівні окремого навчального закладу, кафедри, навчальної дисципліни і навіть в межах професійної діяльності окремої особистості. Ключовим моментом будь-якої педагогічної системи є виховання особистості, професіонала, здатного до розумних вчинків і прагненню до кінцевого результату. Кожна педагогічна система складається з підсистем. На рівні нашого дослідження ми говоримо про педагогічну систему формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, що передбачає органічне функціонування всіх підсистем: суб'єктів і об'єктів (викладачів, інструкторів, студентів, курсантів, уповноважених органів), змісту освіти, зокрема англомовної складової, форм, методів і засобів навчання, спрямованих на досягнення головного завдання – реалізації цілей, які ставить міжнародна морська спільнота перед майбутнім фахівцем. Кожен студент є особистістю, він бере участь у навчальному процесі, виявляючи себе, і тим самим відбувається особистісне формування і розвиток. У контексті дослідження ми маємо отримати у кінцевому результаті особистість, яка здатна ухвалювати адекватні та своєчасні рішення та правильно здійснювати професійну комунікативну взаємодію в професійної діяльності.

Ефективна реалізація запропонованої системи буде забезпечена за умови, що всі елементи взаємозалежні й підпорядковані одній стратегічній меті, тобто функціонуванню на основі інтеграції її структурних елементів. Саме інтегративний принцип щодо елементів педагогічної системи забезпечить її повноцінне існування в межах великої системи – системи морської освіти. Тому, пропонуємо тлумачити «систему формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії» як взаємозв'язок елементів морської освіти, які утворюють цілісну структурну єдність та об'єднаних стратегічною метою – здійсненням ефективної професійної кому-

нікативної взаємодії майбутніми судноводіями.

Перспективність функціонування системи формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії у системі вищої морської освіти базована на тому, що вона має механізм функціонування у навчально-виховному процесі. З цією метою дослідники пропонують поетапну реалізацію системи через модель формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. Термін «модель» має кілька значень і витлумачений у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах.

«Український педагогічний словник» описує «навчальні моделі» як посібники, які слугують умовним образом об'єкта (схемою, зображенням, описом), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення. С. Гончаренко, автор-укладач словника, виокремлює такі навчальні моделі: анатомічні (рослини, тварини, тіло людини); технічні (прилади, машини, механізми, знаряддя праці); будівельні (різні будівлі та споруди), математичні (геометричні фігури, формули, теореми) [8, с. 213].

Згідно з «Психологічним словником», «модель» – це спрощений уявний або знаковий образ об'єкта (системи об'єктів), який використовують як «замісник» та засіб оперування [4, с. 269]. Модель пов'язують здебільшого із застосуванням моделювання – відтворенням властивостей об'єкта, процесу або явища за допомогою іншого об'єкта (процесу, явища) – його моделі.

У контексті дослідження варто схарактеризувати моделювання як створення моделі чого-небудь [7, с. 777]. Із позицій психологічного аналізу моделювання в навчанні має два аспекти: 1) зміст навчання, тобто моделювання постає як спосіб пізнання; 2) моделювання як одна з головних навчальних дій, як елемент навчального процесу [4, с. 268]. Перший аспект стосується необхідності впровадження понять «модель» і «моделювання» у зміст освіти, що сприяє формуванню науково-теоретичного типу мислення. Це означає пізнання навколишньої дійсності через особливі специфічні об'єкти, побудовані в історичній ретроспективі – моделі реальних явищ і процесів. Навчання проходить наочно, із використанням спеціальної термінології, роз'ясненням сутності понять моделі й моделювання. До другого аспекту апелюють для дослідження місця, форм, особливостей, відношень явища або процесу, які вивчають. Це сприяє формуванню вмінь використовувати моделювання для побудови та фіксації схем дій у процесі вивчення складних абстрактних понять.

Автори «Російської педагогічної енциклопедії» витлумачують «моделювання» як: 1) метод дослідження об'єктів на їхніх моделях – аналогах певного фрагменту природної або соціальної реальності; 2) побудову й дослідження моделей реальних предметів і явищ (інженерних пристроїв, процесів – хімічних, біологічних, соціальних) [6, с. 580]. Моделювання може бути предметне

та знакове. Предметним називають таке моделювання, за якого дослідження проводять на моделі, що об'єднує певні геометричні, фізичні, динамічні або функційні характеристики об'єкта. Моделями знакового моделювання слугують схеми, формули, речення умовного алфавіту, наприклад, математичне моделювання. Моделюванню властиве перенесення результатів, отриманих у ході розроблення моделі, що певним чином пропонує розв'язання завдань, підтвердження теорій, гіпотез. Моделювання вможливлює навчання від простого до складного, робить будь-який предмет або явище доступним для всебічного опанування. Так, математичні поняття (числа, функції, рівняння) є моделями форм, відношень, кількісних показників. Для вивчення цих понять розроблені спеціальні методи, одиниці вимірювання, особливі методики.

На думку автора, моделювання в навчанні майбутніх судноводіїв має два аспекти: моделювання як зміст, засвоюваний студентами, і як засіб, без якого неможливе повноцінне навчання. Зважаючи на наукові дослідження вчених та авторський доробок, пропонуємо тлумачити «модель формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії» як сукупність взаємопов'язаних компонентів навчального процесу, функціювання яких спрямоване на досягнення гарантованого результату.

Важливими в розробленні моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії є мета й завдання, утілені в змісті навчання. Екстремальні професії, до яких належить професійна діяльність майбутніх судноводіїв, передбачають наявність ризику, зміну обстановки, ухвалення швидких рішень. Тому професійна підготовка таких фахівців, зокрема у здійсненні професійної комунікативної взаємодії, має специфічний характер, що зумовлює мету професійної підготовки. Наприклад, метою професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій М. Козяр вважає забезпечення індивідуальної і групової ефективної професійно-екстремальної діяльності в надзвичайних ситуаціях [1, с. 20]. З огляду на мету вчений окреслює такі завдання: 1) досягнення фахівцями з надзвичайних ситуацій високого рівня володіння спеціальними технологічними навичками й уміннями в екстремальних умовах; 2) формування та розвиток навичок і вмінь саморегулювання психічних станів у разі виникнення загроз у надзвичайних ситуаціях; 3) набуття навичок і вмінь забезпечення особистої і групової безпеки під час професійно-екстремальної діяльності.

Мету розробленої моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії доцільно окреслювати в трьох вимірах: як освітню мету, як соціальне замовлення та як практичну реалізацію. Зазначимо, що професійне середовище судноводіїв тісно пов'язане з навчанням англійської мови. У контексті дослідження закцентовано увагу на поєднанні технічного аспекту навчання з гуманітарним, що властиве технічним

навчальним закладам. Навчання професійно орієнтованої англійської мови в морському освітньому закладі є поліфункційним і вирізняється специфічною формою творчої діяльності. На підставі цього можна стверджувати, що головна мета авторської моделі – формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, які потребують поглиблених знань, умінь й навичок з англійської мови.

Мета запропонованої моделі реалізована в таких завданнях професійної підготовки до професійної комунікативної взаємодії: 1) засвоєння сукупності загальних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, потрібних для розв'язання проблем технічного, екологічного, хімічного, психологічного, психофізіологічного, фізичного, медичного, екстремального характеру професійної діяльності; 2) підвищення професіоналізму майбутніх судноводіїв шляхом удосконалення спеціальних умінь і навичок з англійської мови; 3) підвищення загальнокультурного рівня курсантів-моряків; 4) формування й розвиток у курсантів вищих морських навчальних закладів особистих високих моральних якостей, відповідальності, ініціативності, сумлінного виконання професійних обов'язків; 5) використання сучасних інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Сформульовані мета й завдання моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії відображені в змісті освіти, що покликаний залучити студентів до загальнолюдських та національних цінностей. Зміст вищої морської освіти в контексті нашого дослідження, спрямованого переважно на ведення професійної комунікативної взаємодії, містить такі складники: основні теоретичні знання, уміння й навички з професійно орієнтованих дисциплін; правила експлуатації техніки, професійні дії в разі відмови техніки на підставі реальної професійної діяльності в стандартних та особливих умовах і ситуаціях у морі, у випадках ліміту часу й дефіциту інформації; психофізіологічна готовність до ведення професійної комунікативної взаємодії; комунікативні навички з професійної англійської мови (слухання, говоріння, розуміння); уміння приймати, інтерпретувати інформацію англійською мовою та реагувати на неї; здатність обробляти додаткову інформацію на тлі основної діяльності.

Методологічна основа розробленої моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії ґрунтована на органічному функціюванні наукових підходів: системного й системно-структурного, що відображають взаємозв'язок професійної підготовки майбутніх судноводіїв із низкою субсистем, конкретизують їхню взаємодію і взаємовплив; функціонального, який полягає в мобілізації матеріальних та інформаційних ресурсів для професійної підготовки; компетентнісного, що передбачає розвиток і засвоєння фахових компетенцій; особистісно орієнтованого,

спрямованого на сприймання студента як цілісної особистості в навчальному процесі та на формування внутрішніх установок і цінностей, мотивації до майбутньої професійної діяльності в нормальних й екстремальних умовах.

Базові характеристики моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії об'єднують низку елементів:

- принципи професійної підготовки майбутніх судноводіїв (загальнодидактичні та специфічні професійно орієнтовані;
- компоненти готовності до професійної комунікативної взаємодії (мотиваційний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний);
- рівні готовності до професійної комунікативної взаємодії (низький, середній, високий);
- форми організації навчання (лекція-дискусія, лекція-семінар з елементами викладання матеріалу професійно орієнтованих дисциплін англійською мовою; практичні групові, кооперативно-групові й диференційовано-групові заняття; технічні конференції морського напряму з англомовним складником; тематичні міні-конференції; консультації; самостійна робота курсантів; факультативні заняття; додаткові курси; стажування; тематичні екскурсії англійською мовою та ін.);
- методи навчання (практичні вправи різних типів, розігрування сценаріїв у морі, інтерактивне аудіювання, «розбір польотів», ситуативні вправи, рольове моделювання, розроблення ситуаційних модельних настанов (епізодів), метод англомовних проектів, метод прогнозованих сценаріїв, розроблення веб-портфоліо, діалог-дискусія, метод «case-study», мультимедійні презентації, електронний дискурс (E-discourse – конференц-зв'язок, дискусійні форуми, чати, блоги), створення банку аудіовізуальних матеріалів, створення полікультурних «євроклубів», читання іншомовної преси, перегляд відеосюжетів на професійну тему);
- педагогічні умови (забезпечення стійкої мотивації курсантів до професійної комунікативної взаємодії за допомогою використання інноваційних технологій (інформаційних, інтерактивних, комп'ютерних); побудова навчального процесу у вищих морських навчальних закладах на основі міжпредметних зв'язків професійно орієнтованих дисциплін; організація навчального процесу з огляду на аспекти міжкультурної взаємодії учасників в морському середовищі; удосконалення змісту навчальних програм відповідно до моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії; створення навчально-методичного комплексу для підвищення рівня англійської мови майбутніх судноводіїв; рефлексія навчального процесу;

- основні етапи реалізації моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії (організаційний, навчальний, контрольний);
- результат навчання – сформована готовність майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, що потребує поглиблених знань, умінь й навичок з англійської мови.

Висновки. Отже, розвиток міжнародних морських організацій та крюїнгових компаній, що регулюють діяльність морської галузі, упродовж останніх десятиліть інтенсифікував потребу в компетентних кадрах, спроможних виконувати міжнародні морські перевезення на високому професійному рівні, провадити продуктивну діяльність та бути адаптованими до європейських стандартів, в тому числі бути здатними ефективно здійснювати професійну комунікативну взаємодію англійською мовою. З огляду на це в українському суспільстві, що еволюціонує швидкими темпами, зазнала актуалізації проблема професійної підготовки майбутніх судноводіїв, зокрема комунікативної складової. Дослідження особливостей перебігу професійної підготовки є значущими не тільки в контексті соціалізації, а й у руслі самовизначення, самоактуалізації індивіда, його мотиваційної сфери, професійної компетентності. Це актуалізувало проблему обґрунтування і розроблення моделі формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, усі структурні елементи якої перебувають у взаємозв'язку. Створення моделі та виокремлення етапів її реалізації послугували передумовою для пропозиції щодо впровадження цієї моделі в освітньо-виховний процес вищих морських навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. … доктора пед. наук. Київ, 2005. 37 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Криворучко Л. С. Організація професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних умовах: дис. … канд. юр. наук. Харків, 2008. 209 с.
4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Москва: 2002. 3-е издание. 633 с.
5. Прокоф'єва М. Ю. Моделювання як метод підготовки вчителя початкових класів до диференційованого навчання молодших школярів. Додаток 2 до № 3, Том IV (29). Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2011 р.

С. 343–349.
6. Российская педагогическая энциклопедия в двох томах. Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993–1999. 860 с.
7. Словник української мови. Т.4: І-М. 1973 р. 840 с.
8. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
9. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: автореф. дис. … докт. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002. 38 с.

Transliteration of References:

1. Koziar M. M. Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychainykh sytuatsii: avtoref. dys. … doktora ped. nauk. Kyiv, 2005. 37 s.
2. Kodzhaspyrova H. M., Kodzhaspyrov A. Yu. Slovar po pedahohyke. Moskva: YKTs «MarT»; Rostov n/D: Yzdatelskyi tsentr «MarT», 2005. 448 s.
3. Kryvoruchko L. S. Orhanizatsiia profesiinoi pidhotovky pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav do dii v ekstremalnykh umovakh: dys. … kand. yur. nauk. Kharkiv, 2008. 209 s.
4. Meshcheriakov B. H. Bolshoi psykholohycheskyi slovar / B. H. Meshcheriakov, V. P. Zynchenko. Moskva: 2002. 3-e yzdanye. 633 s.
5. Prokofieva M. Yu. Modeliuvannia yak metod pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv do dyferentsiiovanoho navchannia molodshykh shkoliariv. Dodatok 2 do № 3, Tom IV (29). Tem. vyp. «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». Kyiv: Hnozys, 2011 r. S. 343–349.
6. Rossyiskaia pedahohycheskaia эntsyklopedyia v dvokh tomakh. Moskva: Nauchnoe yzdatelstvo «Bolshaia Rossyiskaia эntsyklopedyia», 1993–1999. 860 s.
7. Slovnyk ukrainskoi movy. T.4: I-M. 1973 r. 840 s.
8. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / [avt.-uklad. Honcharenko S. U.]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 s.
9. Iahupov V. V. Zahalnodydaktychni osnovy navchannia viiskovosluzhbovtsiv strokovoi sluzhby Zbroinykh syl Ukrainy: avtoref. dys. … dokt. ped. nauk. Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy, Kyiv, 2002. 38 s.

ZHELYASKOV V.Ya., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian Disciplines, Danube Institute of the National University «Odessa Maritime Academy», Izmail, Ukraine

zhelvas72@gmail.com

MODEL OF FORMATION OF FUTURE WATERS OF VESSELS TO PROFESSIONAL COMMUNICATIVE INTERACTION

КОВАЛЬОВА М.І.,
викладач, викладач-методист,
КЗОЗ Ізюмський медичний коледж,
м. Ізюм, Україна

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ТА ЗНАНЬ

У статті розглядається проблема підвищення мотивації студентів з метою більш інтенсивного навчання для набуття теоретичних знань та практичних навичок. Підкреслено, що без бажання студента засвоїти новий матеріал, всі зусилля викладача можуть бути марними. На прикладі статуту Гарвардського університету показано, як позитивні настанови можуть стимулювати саморозвиток і самореалізацію, бажання досягти успіху в житті. Розглянута одна з основних причин відставання в навчанні – прокрастинація и намічені напрями її подолання. Простежений зв'язок опанування мистецтва тайм-менеджменту з плануванням навчального навантаження з метою найбільш раціонального використання навчального часу. У статті проаналізовані актуальні концепції сучасного ринку праці, які виявляють найбільш затребувані професійні навички та вміння.

Ключові слова: *мотивація, студенти, навчання, прокрастинація, успішність, професія, пам'ять, тайм-менеджмент.*

В статье рассматривается проблема повышения мотивации студентов для более интенсивного обучения с целью приобретения теоретических знаний и практических навыков. Подчеркивается, что без желания учащегося освоить новый материал, все усилия преподавателя обречены на неудачу. На примере статута Гарвардского университета показано, как положительные установки могут стимулировать саморазвитие и самореализацию, желание добиться успеха в жизни. Рассмотрена одна из основных причин отставания в учебе – прокрастинация и намечены направления ее преодоления. Прослежена взаимосвязь освоения искусства тайм-менеджмента с планированием и распределением учебной нагрузки для наиболее рационального использования времени.

© КОВАЛЬОВА М.І., 2018

В статье проанализированы актуальные концепции современного рынка труда, которые показывают востребованность определенных профессиональных навыков и умений у работодателей.

Ключевые слова: *мотивация, студенты, обучение, прокрастинация, успеваемость, профессия, память, тайм-менеджмент.*

The article being considered the problem of increasing student motivation for more intensive training with goal acquired theoretical knowledge and practical skills. It is emphasized that without the student's desire to master new material, all the efforts of the teacher are doomed to failure. By the example of the Harvard University Statute, it is shown how positive attitudes can stimulate self-development and self-realization, the desire to achieve success in life. One of the main reasons for lagging in school, procrastination, is considered and directions for its overcoming are outlined. The interrelation of mastering the art of time management with the planning and distribution of the academic load for the most rational use of time is traced. The article analyzes the current concepts of the modern labor market, which show the relevance of certain professional skills among employers.

Key words: *motivation, students, learning, procrastination, academic performance, profession, memory, time management.*

Постійне вдосконалення професійної майстерності ще не гарантує того, що студенти будуть добре засвоювати знання та навички. Шлях подолання труднощів часто знаходиться у такій площині: налагодити емоційний зв'язок між викладачем і студентом, що неминучим чином приведе до підвищення мотивації добре навчатися.

Найпоширеніша помилка навіть досвідчених викладачів – примусити навчатись силоміць, застосовуючи для цього психологічний тиск. Але замість покращення результатів, найчастіше з'являється зовсім зворотній результат: виникнення конфлікту стає блоком на шляху отримання інформації. Студенти в таких умовах можуть повністю відмовитись від опанування знань. Навчальний процес зазнає в таких умовах катастрофічної невдачі.

Досвід успішних студентів. Яким чином мотивувати студентів до плідного навчання? Відповідь на це запитання можна відшукати в статуті Гарвардського університету. Добре відомо, що цей навчальний заклад є одним із найбільш успішних у світі. На рахунку Гарварду вісім президентів сполучених штатів Америки, 49 лауреатів Нобелівської премії, Девід

Рокфеллер, Білл Гейтс, Марк Цукерберг.

Запорукою успіху не тільки студентів Гарварду, а й інших навчальних закладів є наполеглива праця. Завданням викладача є заохочення до навчання. Треба інформувати, що до тих, хто лінується, успіх не прийде ніколи. При цьому саме інформування, а не примусове переконання, дає дійсний результат. Якщо між викладачем та студентом є позитивний психологічний зв'язок, то інформація сприймається як отримана з авторитетного джерела.

Цікаво, що спілка студентів Гарварда склала список порад, які здатні посилити мотивацію до навчання, ліквідувати зневіру у власних силах і надихнути на зміни у своєму житті.

1. Якщо забагато спиш, тобі може наснитись твоя мрія. Якщо замість сну вибереш навчання, це допоможе втілити мрію у життя.
2. Якщо вважаєш, що пізно щось міняти, насправді, все ще рано.
3. Якщо муки навчання тимчасові, то муки незнання – вічні.
4. Навчання – це не витрачений час, а прикладені зусилля.
5. Життя – значно більше, ніж просто навчання. Якщо ти не здатний подолати цю його частину, то на що ти здатний взагалі?
6. Прикладені зусилля у процесі навчання можуть перетворитися у справжнє задоволення.
7. Тільки той, хто докладає максимум зусиль, здатний отримати насолоду від свого успіху.
8. Не обов'язково процвітати у кожній галузі. Але досягти справжнього успіху у вибраній царині реально тільки шляхом самовдосконалення і рішучості.
9. Час плине дуже швидко.
10. Сьогоднішня прокрастинація завтра перетвориться у потоки сліз.
11. Істинні реалісти обов'язково щось вкладають у своє майбутнє.
12. Заробітна плата прямо пропорційна рівню освіти.
13. Те, що відбувається сьогодні, вже ніколи не повернеться.
14. Добре попотієш, добре заробиш.
15. Твої конкуренти вдосконалюються завжди, навіть зараз.

Такі поради здатні мотивувати до наполегливого навчання та отримання професійних навичок. За умов успішного мотивування значно підвищується якість навчального процесу, а викладач і студент отримують задоволення від усвідомлення добре виконаної роботи.

Подолання прокрастинації. Досить часто трапляється така ситуація, коли не спрацьовують мотиваційні наміри викладача завдяки такому явищу, як прокрастинація. Що це за психологічний феномен і як подолати його руйнівні наслідки? Вирішення цього питання здатне значно підвищити мотивацію і якість навчального процесу. Статистичні дані, а також дослідження за допо-

могою анкетування студентів у групах, де я викладаю неврологію та психіатрію з наркологією, показали наступний результат: близько 20% студентів хронічно прокрастинують, а 80% періодично знайоме таке явище.

Особи, які постійно не дотримуються терміну виконання доручень, не можуть якісно долати поточний контроль, а також готуватись до іспитів та контролюючих тестових завдань. Вони не відвідують цікаві події, а якщо і роблять це, то постійно відчувають провину. Як наслідок цього, не долається щоденна рутина, не відчувається задоволення від життя та добре виконаної роботи. На цьому фоні погіршуються взаємовідносини з друзями та родиною. Іншим 80% також періодично притаманна прокрастинація, в таку мить часто лунають звинувачення у лінощах та відсутності мотивації. Але особа, яка потерпає, знайде з десять причин,чому відкладається виконання завдання.

Щоб скоротити формулювання розповсюдженого психологічного явища, достатньо всього одного слова – відкладання. Щоб з'ясувати причини прокрастинації та намітити шляхи її подолання, необхідно запропонувати студенту відповісти на такі запитання:

- Що відбудеться, коли я реалізую свою мету як в глобальному, так і в досить конкретному масштабі?
- Навіщо мені її реалізовувати?
- Чому це дійсно важливо для мене?
- Що буде, якщо я не досягну позитивного результату? Як це вплине на моє життя?
- Навіщо мені досягати мети?
- Чи є в моєму житті на даному етапі щось більш важливе?
- Як мої досягнення вплинуть на близьких та друзів?
- Як мої досягнення можуть вплинути на світ у глобальному масштабі?

Дуже бажано, щоб на поставлене питання молода людина відповіла відверто і чесно. Якщо виникає розуміння після відповіді «Навіщо?», зростає мотивація, з'являється усвідомлення і оптимізм. Мета починає стимулювати до активних дій, мотивувати.

Негативні відповіді допоможуть зрозуміти можливу хибність вибраного шляху. Якщо відсутнє бажання опановувати професію, може з'ясуватись, що мета була вибрана помилково. Своєчасне розуміння такого явища допоможе вивільнити творчу енергію для інших справ.

Нерідко можна спостерігати ситуацію, коли існує внутрішня впевненість на кшталт: в мене нічого не вийде, я ні на що не здатний, я цього ніколи не досягну. Якщо існує внутрішнє обмежувальне переконання такого типу, формується наступний алгоритм прокрастинації:

- На першому етапі ставиться певна мета;
- З'являється підсвідомий страх з причини обмежувального

ствердження;

- На наступному етапі молода людина відкладає необхідні дії на встановлений чи невстановлений термін;
- Як результат відкладання розвивається критичне ставлення до своїх дій та самозвинувачування;
- Фінальний результат – відчуття безсилля та розгубленості.

Якщо залишились духовні та енергетичні ресурси, можна рекомендувати знову згадати про мету, але дуже важливо не повернутись до етапів:

- Страх;
- Відкладання;
- Самокритика;
- Безсилля.

Цей хибний шлях шкодить втіленню у життя своєї мрії, самореалізації у професійному та життєвому сенсі.

Вихід з такої ситуації з'явиться, якщо прийде усвідомлення, на якому етапі знаходиться прокрастинація. На етапі постановки цілей професійного зростання та набуття нових знань, може виникнути страх: «А раптом я не зможу?» Допоможе відверта розмова із собою. Необхідно задати собі питання: «А що трапиться, якщо я зазнаю поразки?» В більшості випадків необхідно погодитись з тим, що нічого жахливого таки не трапиться. Це значить, що можна спробувати одержати перемогу. Проста логіка доводить, що треба спробувати і бути сміливішим.

Якщо у відповіді на поставлені запитання виявились певні ризики, треба подумати над тим, як звести їх до мінімуму. Що потрібно зробити, щоб негативний вплив несприятливих факторів був якнайменшим? Відповіді з міркуваннями необхідно занотувати і впевнено йти до кінцевої мети.

На другому етапі «відкладання» потрібно відповісти на запитання:

- Скільки часу свого занадто цінного життя я ще готовий витрачати на постійне відкладання себе на потім?
- Що для мене важливе саме зараз?
- Що є найбільш важливим?
- Що я почну реалізовувати вже сьогодні?
- На третьому етапі «самозвинувачування» допоможуть роздуми над наступними запитаннями:
- Коли в останній час я схвалював свої дії?
- Якими особистими досягненнями я можу пишатись?
- Які в мене є таланти, здібності, сильні сторони?
- Чому у мене можуть навчитись товариші?
- Що в мене добре виходить?
- Чим з всього цього я можу скористатись у реалізації своєї мети?

На четвертому етапі «безсилля» потрібно проявити максимальну турботу про свій психічний і фізичний стан. Після подолання перевтоми і депресії будуть більш продуктивними розмови із самим собою.

Щоб отримати позитивний результат, потрібно активізувати свій організм на наступних чотирьох рівнях:

1. Фізичний. В пригоді стануть фізкультурні вправи. Важливо робити їх щоденно на протязі не менше 20 хвилин в домашніх умовах або в тренажерному залі. Щоденні прогулянки на свіжому повітрі також добре впливають на підвищення працездатності;

2. Емоційний. Потрібно задіяти всі фактори, які визивають позитивні емоції, перемикають з емоційного «мінуса» на «плюс». Це контакти з друзями,творчість, мистецтво, перегляд мотиваційних кінофільмів.

3. Ментальний. Це роздуми про життя, читання книг, психологічні семінари і тренінги, вивчення іноземних мов, отримання нової інформації.

4. Духовний. Осмислювання всього, що дає відповіді на питання «Хто я?», «Куди я йду?», «Як я можу змінити свою поведінку?», «Як пов'язати те що я роблю і те, що я хочу отримати?», «Яким я хочу бачити себе через 10 років?»

Так, прокрастинація - це відкладання на потім важливих справ. Але одночасно це і творчий спосіб рухатись по життю, якщо приділити цьому явищу справжню увагу.

Необхідно відноситись до прокрастинації, як до психологічного стану, який змушує вивчити себе, усвідомити свої справжні бажання і потреби. Для виходу з прокрастинації необхідна усвідомленість, чесність перед собою та відповідальність за своє життя.

Продуктивний вибір – це вихід із стану бездіяльності і перехід на новий рівень, який базується на справжніх цінностях особистості. Чим вища ступінь їх усвідомлення, тим більше шансів впевнено рухатись вперед, забуваючи про лінощі, знаходячи час та інші ресурси.

Покращення пам'яті – шлях до опанування нової інформації. Один із дійсно працюючих механізмів підвищення розумової працездатності – покращення пам'яті і правильна організація робочого часу. Пам'ять один з важливіших чинників розумового процесу, складно уявити собі успішну людину з проблемами запам'ятовування. Проблема сучасної людини полягає в тому, що вона повинна переробити дуже велику кількість інформації. Можна стверджувати, що ніколи в минулому наш мозок не потерпав від подібного навантаження.

Щоб підвищити продуктивність навчання і мотивувати до досягнення високих результатів, можна рекомендувати до впровадження декілька цінних порад щодо підвищення ефективності запам'ятовування, які здатні допомог-

ти повірити в свої сили и прямувати до звершень.

Щоб інформація потрапила у довгострокову пам'ять и надовго залишилась у свідомості, необхідно мислити за допомогою образів. Як показують останні дослідження, 90% людей є візуалами. Така особливість функціонування нейронів головного мозку передбачає обов'язкове формування образу або картинки, з якою асоціюється інформація.

Щоб запам'ятати щось доволі надійно, необхідно сконцентруватись на об'єкті. Переключення на рішення іншої задачі дозволить активізувати довгострокову пам'ять і подивитись на ситуацію, яка вивчається, у глобальному масштабі.

Щоб інформація була зрозумілою, необхідно добре засвоїти базові істини. Добре, якщо це знання буде доведено до автоматизму. Після детального вивчення однієї галузі, можна переходити до опанування іншої. Всесвіт багатомірний і різні знання вдало комбінуються і доповнюються. Щоб побачити повну картину, потрібно багато знати, але не слід все це змішувати одночасно.

Засвоєна раніше інформація потребує повторення. Якщо це робити регулярно, формуються стійкі взаємозв'язки і настає логічне осмислення вивченого матеріалу.

На продуктивність мозкової праці впливає якість сну. Найбільш корисне засинання у період з 22 до 23 години. Якщо лягати рано, можна скоротити тривалість нічного сну до 6-7 годин без зниження розумової працездатності.

В період найбільш інтенсивного вивчення нового складного матеріалу не слід перевантажувати себе висококалорійною їжею, тому що інтенсивне кровопостачання шлунково-кишкового тракту затримує інтенсивну роботу головного мозку.

Основи тайм-менеджменту. Планування робочого дня дає вивільнення часу і дозволяє впоратись з досить великим об'ємом навантаження. Обов'язковим є щоденний перелік справ, які потрібно зробити, у вигляді нотування. Слід своєчасно викреслювати із списку виконані справи, це дає розуміння того, що праця дійсно продуктивна.

Важливо переходити до наступного пункту лише тоді, коли попередні плани вже виконані. Це дозволяє максимально сконцентруватись та зосередитись на важливих питаннях.

Якщо справ, які потребують термінового виконання, занадто багато, необхідно визначити пріоритети. Виділення найбільш важливих завдань дозволяє спочатку виконати першочергові задачі, а на останнє залишити менш значущі. Таким чином, якщо навіть не всі намічені справи вдається виконати, це не вплине на загальний стан успішності.

Великий потік нової інформації, від якої потерпає кожна молода людина, може викликати стресовий стан. Виникає нагальна потреба в фільтрації,

непотрібна інформація повинна безжально відкидатись. Таким є зависання в соціальних мережах та постійний перегляд новин та телевізійних передач.

Тайм-менеджмент потребує суворого контролю над подібними крадіями часу, вироблена тактика здатна забезпечити успішне опанування навіть складної та великої за обсягом інформації.

Які професії і навички користуються найбільшою популярністю. Треба зазначити, що значно мотивує до інтенсивного навчання усвідомлення попиту набутих професійних навичок на ринку праці.

За свідченням Джеффа Маджионкальда, який є CEO коучем платформи онлайн освіти, в 2019-2026 роках будуть панувати такі тенденції:

1. 72% керівників вважають компетенції в сфері штучного інтелекту найбільш важливим активом при прийомі на роботу. У будь-якій галузі потрібні спеціалісти IT, хоча б з мінімальними навичками.

2. Компанія McKinsey прогнозує в США нестачу 1,5 мільйона менеджерів і аналітиків, які здатні використовувати статистичні дані для прийняття ефективних рішень. Для цього важлива опанувати мови програмування, які критично важливі як для традиційних засобів використання даних, так і для вирішення завдань у нових технологічних секторах.

3. Отримання прикладних знань, які можна задіяти в конкретних галузях. Такі компанії, як Google, Intel, IBM приймають участь у створенні освітніх курсів, які доповнюють базу програму вишів і дозволяють отримати знання у профільних спеціалістів. Незалежно від знаходження, можна записатись на навчання онлайн і отримати сертифікат у будь-якій прикладній галузі: хмарні сервіси, блокчейн або глибинне вивчення нейромереж.

4. Охорона здоров'я. Зайнятість у галузі охорони здоров'я, згідно з світовими прогнозами, в періоді 2019-2026 рік зросте на 18%. Це близько 2,5 мільйони нових робочих місць – більше ніж у будь-яких професійних групах. Рішення проблеми нестачі кадрів поки що не знайдені, а здобуття професійних навичок у медичній галузі повинне допомогти заповнити вакансії у цій сфері.

Щоб бути готовим до успіхів на динамічному ринку праці, необхідно залишатись учнем протягом всього життя. Стратегічні основи навчання, такі як боротьба з прокрастинацією і покращення пам'яті необхідні для отримання нових або спеціалізованих навичок сьогодні чи навіть через десятиріччя.

На сучасному етапі розвитку цивілізації є всі умови для отримання освіти. Можна сказати, що ми живемо в найкращий час для цього, тому що доступ до бази знань практично необмежений.

Але ті інструменти, які допомагають отримати знання (мережа Інтернет і нові його можливості: 4G, 5G, 6G Інтернет) найчастіше є тією ж причиною, яка блокує процес навчання. Наприклад, зависання у соціальних мережах або

блукання по Інтернету, можуть забрати весь вільний час. Тому мотивація до навчання є єдиним механізмом, який здатний забезпечити успішне опанування професії і реалізацію себе як успішного спеціаліста.

Список використаних джерел:

1. С. Сломан, Ф. Фернбах. Ілюзія знання. Чому ми ніколи не думаємо на самоті. Yakaboo Publishing 2018р. 344с.
2. В. Франкл. Людина у пошуках справжнього сенсу. Книжковий клуб « Клуб сімейного дозвілля» 2016р. 160с.
3. Э. Берн. Игры, в которые играют люди. ЭКСМО, 2016г. 352с.
4. https//inspired.com.ua/practice/people/Harvard-stuolents-advices/

Transliteration of References:

1. S. Sloman, F. Fernbach. Illusion of knowledge. Why we never think alone. Yakaboo Publishing 2018, 344 p.
2. V. Frankl. A person is in search of real meaning. Book club «Club of the Peaceful Calling» 2016, 160 p.
3. E. Berne. Games People Play. Eksmo 2016, 352p.
4. https // inspired.com.ua / practice / people / Harvard-stuolents-advices /

KOVALIOVA M.I., Teacher, Methodist, KZOZ Izyum Medical College, Izhevsk, Ukraine

marina.polutova@gmail.com

IMPROVING MOTIVATION OF STUDENTS TO TEACHING AS A SUCCESSFUL EFFICIENCY OF PROFESSIONAL SKILLS AND KNOWLEDGE

КУЛІДА О.О.,
асистент, кафедра права,
аспірант, Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б.Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

У статті відрефлексовано питання професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця на предмет трактування його сутності. На основі аналізу науково-педагогічної спадщини установлено, що методологічним ключем розуміння вказаного феномену є ставлення особистості до самої себе, яке значною мірою залежить від її ставлення до навколишнього світу і навколишнього світу до неї. Схарактеризовано джерела формування професійної спрямованості особистості, представлено зовнішні та внутрішні чинники впливу та основні шляхи формування професійного самовизначення. Доведено, що процес професійного самовизначення юристів, який зумовлений контекстуально і особливостями професійної діяльності, потребує уваги до ціннісно-смислових аспектів цілепокладання. Запропоновано посилення методології наукових досліджень самовизначення феноменологічним підходом. У перспективі варто професійне самовизначення майбутнього юриста досліджувати у полі правової культури і загальної культури особистості.

Ключові слова: *особистість, професійне самовизначення, самовизначення особистості, самовизначення майбутнього юриста, суб'єкт, чинники самовизначення.*

В статье отрефлексирован вопрос профессионального самоопределения личности будущего специалиста на предмет толкования сущности самоопределения. На основе анализа научно-педагогического наследия установлено, что методологическим ключом понимания указанного феномена является отношение личности к самой себе, что в значительной мере зависит от ее отношения к окружаю щему миру и

 © КУЛІДА О.О., 2018 УДК 378.011

окружающего мира к ней. Охарактеризованы источники формирования профессиональной направленности личности, представлены внешние и внутренние факторы влияния и основне пути формирования профессионального самоопределения. Доказано, что процес профессионального самоопределения юристов, обусловленный контекстуально и особенностями профессиональной деятельности, требует внимания к ценностно-смысловым аспектам целеполагания. Предложено усление методологии научных исследований самоопределения феноменологическим подходом. В перспективе стоит профессиональное самоопределение будущего юриста исследовать в поле правовой культуры и общей культуры личности.

Ключевые слова: *личность, профессиональное самоопределение, самоопределение личности, самоопределение будущего юриста, субъект, факторы самоопределения.*

The question of the professional self-determination of the personality of the future specialist on the subject of the interpretation of his essence is reflected in the article. On the basis of the analysis of the scientific-pedagogical heritage, it is established that the methodological key of the understanding of this phenomenon is the attitude of the person to himself, which depends on his attitude to the world around and the world around to him. The sources of the formation of the professional orientation of the personality are characteriozed; the external and the internal factors of the influence and the main ways of the formation of the professional self-determination are presented. It is proved that the process of the professional self-determination of the lawyers, which is conditioned by the contextual and the peculiarities of the professional activity, it requires attention to the value-semantic aspects of the aim-setting. The strengthening of the methodology of the scientific research of the self-determination of the phenomenological approach is offered. In perspective, the professional self-determination of the future lawyer should be investigated in the field of the legal culture and the general culture of the personality.

Key words: *personality, professional self-determination, self-determination of personality, self-determination of future lawyer, subject, factors of self-determination*

Світові соціально-економічна, політична та культурно-освітня ситуації викликають необхідність не тільки досягнення молоддю конкурентоздатності на ринку праці, а й реалізації здібностей, можливостей та досвіду, а й високого рівня її самовизначення у соціальному житті. Саме тому гуманітарна наука, досліджуючи процеси розвитку особистості, звертає увагу на механізми та фактори, що сприяють успішному оволодінню професійною діяльністю, яка має бути значущою для суб'єкта і мати для нього особистісний смисл.

Аналіз реальної практики підготовки фахівців свідчить, що розуміння самовизначення особистості часто представлено вузькопредметно, фрагментарно і таким, що не створює умов для конструктивного процесу формування самовизначеності майбутнього фахівця. Тому, як стверджують науковці, процес професіоналізації та особистісного розвитку не завжди має позитивне спрямування, наслідками чого може бути дезадаптація, конфлікти, зниження ефективності навчання, криза цінностей, професійного вибору, мотиваційного вакууму тощо (В. Бодров, О. Бондарчук, Ж. Вірна, Н. Євдокимова, Р. Каламаж, О. Кокун, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Сердюк та інші).

Питання професійного становлення та самовизначення особистості, будучи предметом досліджень багатьох науковців, спирається на значну кількість підходів до його трактування, а саме: профорієнтаційний (Є. Головаха, О. Карпов, Є. Климов, М. Пряжников, С. Чистякова, П. Шавір та інші); діяльнісний (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Гінзбург, В. Крутецький, С. Рубінштейн та інші); професійного розвитку (В. Бодров, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поварьонков, В. Шегурова та інші).

Найбільшу увагу, на нашу думку, науковці приділяють вивченню професійного самовизначення на основі врахування професійно важливих особистісних характеристик кожної особистості та потреб ринку праці у конкретному середовищі (А. Нісімчук, Н. Побірченко, О. Собчук, В. Розов, І. Прокопенко, Л. Чеботарьова, О. Шпак, П. Шемякін, Н. Юрчук та інші), де висвітлено підходи до вирішення окремих проблем, пов'язаних із специфікою професійного самовизначення молоді.

Саме тому метою статті визначено історико-педагогічну рефлексію розуміння концепту «професійне самовизначення майбутнього фахівця» і, зокрема, майбутнього юриста.

Основні результати аналізу. Відомо, що теоретичні та методологічні засади проблеми самовизначення особистості та професійного, зокрема, були закладені в працях Б. Ананьєва, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, А. Петровского, М. Пряжнікова, С. Рубінштейна та інших.

Так, С. Рубінштейн вперше заклав методологічні основи дослідження проблеми самовизначення і зазначив, що ключовим у розумінні вказаного

феномену є ставлення особистості до самої себе, яке значною мірою залежить від її ставлення до навколишнього світу і навколишнього світу до неї. Автор запропонував принцип дії зовнішніх причин через внутрішні умови об'єкта (зовнішня детермінація – соціальна, і залежить від внутрішніх властивостей об'єкта її дії (тобто особистості), а самовизначення виступає як самодетермінація, що являє собою механізм соціальної детермінації, який активно переломлюється самим суб'єктом) [5].

Розглядаючи проблему самовизначення особистості, психологи акцентують увагу на процесах її самореалізації та самоактуалізації . Це свідчить про розуміння ними самовизначення не тільки як процесу планування, який пов'язаний з вибором майбутнього, але й як складного особистісного утворення, що пронизує людське життя. Більшість психологів виокремлюють діяльнісно-особистісні (характеристики пізнавальної, трудової та комунікативної діяльностей суб'єкта, що трактуються як об'єктивування людських мотивів, здібностей та характерологічних властивостей) та суб'єктивно-особистісні (мотиваційно-потребова сфера особистості) передумови самовизначення і розглядають самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як вміння переосмислювати власну сутність .

Для організації процесу формування професійної самовизначеності майбутнього фахівця суттєве значення має алгоритм діяльності (послідовність дій) щодо її зміцнення. Учений Є. Кучеренко визначає такі ознаки діяльності: з'ясування суб'єктом власних особливостей, рис, якостей, потенційних можливостей та здібностей; вибір критеріїв, норм оцінювання себе, ідеалів та цінностей стосовно себе; визначення актуальних якостей, тобто тих, що, на думку особистості, є реальними, а також встановлення їхньої відповідності соціальним нормам, прийняття чи неприйняття себе; передбачування своїх майбутніх (потенційних) можливостей, які відповідають соціальним нормам, прийняття чи неприйняття себе у майбутньому; побудова своїх цілей, завдань та планів (близьких, середньовіддалених, віддалених), спрямованих на розвиток необхідних особистості якостей, щоб прийняти себе; перегляд вихідних критеріїв та оцінок; пересамовизначення – суб'єкт сприймає або не сприймає себе.

Якщо суб'єкт не приймає свою нову особистість і зміни, які відбулись, то цикл самовизначення повторюється [3].

На нашу думку, визначення та аналіз структурних компонентів діяльності особистості щодо її розвитку у тій чи іншій сфері життя, зокрема професійного, слід привести у відповідність з вимогами науково-процедурного алгоритму дослідження. Так, якщо мова йде про процес формування той чи той якості , здатності або чесноти людини, то слід використовувати аналіз об'єктивно-субєктивні стратегії, підходи, програми, компоненти (ціннісно-мотиваційний, тобто світоглядний, когнітивний як операційно-діяльнісний та рефлек-

сивно-оцінний). Цей алгоритм вдало «працює» у формуванні компетенцій.

Проте, коли мова йде про розвиток здатності до професійного самовизначення, тобто про компетентнісну здатність, то ми вважаємо доцільним використовувати алгоритм, що запропонувала О. Троїцька як механізм ефективної імплементації та інтеріоризації, зокрема діалогічності, що на практиці перетворюються в реальні елементи: дії (потреби, інтереси суб'єкта, що спричиняють дію); інформаційно-регулятивний елемент як ідеальні програми і моделі; операційні елементи, в яких мотиви перетворюються на екзистенціальні і фізичні дії суб'єкта; результативний елемент, в якому дії суб'єкта об'єктивуються і набувають нових форм існування [7, с.23].

У такий спосіб суб'єкт зростання має можливість фіксувати свої досягнення у достатньо очевидній формі.

Дійсно, ми можемо професійне самовизначення розуміти як:

- усвідомлення особистістю себе як потенційного чи реального суб'єкта конкретної професійної діяльності;
- як процес, що передбачає свідомий процес формування особистістю своєї позиції стосовно професійно-трудової сфери (К. Абульханова-Славська);
- як самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами до професії (І. Кон, Т. Щербакова);
- як постійний пошук смислів у професійній діяльності (Л. Божович, М. Пряжніков, Л. Шнейдер);
- як спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних і соціально-професійних потреб та який спрямований на досягнення поставленої мети [3, с. 172 – 173].

Отже, професійне самовизначення є одним із видів самовизнчення особистості загалом, так само як і сімейне, моральне, особистісне, соціальне, життєве тощо. Це процес самодетермінованої діяльності, який відбувається упродовж всього життя особистості, зокрема на етапі фахового навчання.

У дисертаційному дослідженні А.Соколюк проаналізовано чинники, джерела, умови і програми закладів вищої освіти [6]. Так, основними чинниками професійного самовизначення особистості визначаються: самоактуалізація, як реалізація особистісно-професійного потенціалу; професійна компетентність та оцінка власної ефективності, як сукупність професійних знань, умінь; усвідомлення своїх можливостей і потреб, що характеризує ефективність професійного розвитку особистості і ступінь відповідності даного процесу соціально-професійним вимогам.

І. Вороцька, Ю. Поварьонков, Л. Шнейдер вказують на важливість професійної ідентичності та професійної спрямованості, оскільки вони визнача-

ють кар'єрні орієнтації особистості, професійну компетентність, прагнення та орієнтацію на оволодіння професією, на особистісну та професійну самореалізацію .

Основними джерелами формування професійної ідентичності та професійної спрямованості особистості представлено зовнішні (професійна освіта, культурно-значимі досягнення, ідентифікація із еталонним образом професіонала тощо); внутрішні (позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності, емоційно-позитивне прийняття своєї належності до професійної спільноти, успішне оволодіння правами та обов'язками, нормами і правилами професійної діяльності, наявність системи професійно важливих якостей особистості, ступінь активності особистості стосовно опанування майбутньої професії, мотиваційна та інші види готовності до реалізації себе в майбутній професійній діяльності тощо) властивості.

Науковці окреслюють основні шляхи професійного самовизначення особистості: створення педагогічних умов для всебічного розвитку особистості; створення програм, спрямованих на формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості; створення в ВНЗ ефективної системи самоврядування, спрямованої на самовизначення особистості; створення відповідного освітньо-культурного простору.

Розвиток особистості та її професійне самовизначення вибудовується у процесуальних програмах навчання, у характеристиці певних організаційно-методичних умов, а саме це може бути: розробка змісту, форм, методів і технологій формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості та їх впровадження в освітній процес; дотримання дидактичних принципів особистісно орієнтованого, діяльнісного, акмеологічного та компетентнісного підходів, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності та формування на цьому підґрунті соціальної активності; забезпечення системної профорієнтаційної поінформованості шляхом доповнення до навчальних програм базових дисциплін темами профорієнтаційного змісту; впровадження у навчально-виховну діяльність інноваційних технологій формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості; налагодження профорієнтаційної роботи; створення функціонального інформаційно-профорієнтаційного консультпункту; оновлення системи самоврядування.

Разом з тим, значна кількість учених-філософів, які аналізують освітньо-професійну ситуацію, пов'язану з феноменом «суспільства знань», вказує, що суспільство знань насамперед є особливою ситуацією буття та самовизначення людини, зокрема її професійного самовизначення.

Цей процес знаходиться під величезним впливом ефекту суспільства знань Відомий український філософ С.Пролеєв пише про головні параметри

суспільства знань: «…перевага практик забуття та штучних засобів зберігання інформації над практиками памяті; ерозія людської креативності, зокрема пізнавальної здатності; трансформація автономії особи у вигляді переходу від самості до сингулярності. Загальною особливістю «суспільства знань» виступає глибока трансформація знання у різноманітні інформаційні констеляції та примат гнучкості і швидкості оперування з інформацією над узвичаєними інтелектуальними процедурами і практиками. Відтак, набуття мобільності особи стає основною вимогою в сучасній освіті та критерієм її успішності» [4, с.7].

Все окреслене вище відносимо до процесу професійного самовизначення будь- якого фахівця, у тому числі до процесу професійного самовизначення майбутнього юриста. Проте, звичайно, певний контекстуальний вимір зумовлюють особливості професійної діяльності.

Це стосується насамперед цінностей права, в яких останнім часом модуси правового співіснування «позбавились» ідеальних і метафізичних образів, причому не тільки в теорії, але й на практиці. У такий спосіб, на нашу думку, право, як цінність, зводиться до законотворчості, тобто легітимації ліберальних економічних норм, «нових» механізмів забезпечення економічних інтересів тощо. Така ситуація позбавила право ідеальності, позаісторичності, позапросторовості, а справедливість, як правова цінність, втратила частково свій одвічний смисл. Отже, у процесі формування професійного самовизначення майбутніх фахівців права, з філософсько-правової точки зору, слід розглядати як аксіологічно спрямований на змістові одвічні цінності права, а саме на свободу і справедливість, а не лише на закони, що мають виключно історичний, контекстуальний характер.

Оскільки юридична діяльність за своїм змістом і метою є різновидом трудової діяльності, її доцільно розглядати насамперед в параметрах діяльнісного підходу: мети, суб'єкта, об'єкта, предмета, засобів суб'єкта, умов трудової діяльності тощо. За ознаками об'єкта діяльності та її предмета, юридичну діяльність поділяють на правотворчу, правоохоронну та правозастосовчу, а за функціями суб'єкта – на оперативно-розшукову, слідчу, пенітенціарну, прокурорську, адвокатську, нотаріальну . Існує багато характеристик структури юридичної діяльності, виокремлюються її різновиди і це допомогає у визначенні змісту підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності. По-перше, така підготовка повинна бути всебічною, фундаментальною, по-друге – практично й особистісно зорієнтованою, тобто надавати студентам можливість не лише засвоювати знання, вміння і навички, а й відпрацьовувати їх на таких поведінкових моделях, ситуаціях, які характерні саме тій чи іншій юридичній професії.

Не применшуючи значення жодного з компонентів та чинників процесу самовизначення особистості юристів у різних сферах та галузях юри-

дичної діяльності (цілі, цінності, смисли, усвідомленість свого життєвого шляху, перспектива професійного майбутнього, мотивація саморозвитку та самореалізації, самоефективність особистості, самоставлення та автономія, здатність свідомого контролю та оцінки власних досягнень), наголошуємо на особливій важливості так званих – цільових, ціннісно-смислових аспектів, як вже було зазначено, вони іноді не дооцінюються або ігноруються.

Більш того, процес професійного самовизначення юристів різних сфер та галузей юридичної діяльності потребує особливої уваги до ціннісно-смислових аспектів цілепокладання, в яке слід імплементувати ціннісно-смислові конструкти свободи, справедливості. Так, результати багатьох емпіричних досліджень засвідчили, що постановка цінності-мети у навчанні майбутніх юристів не завжди супроводжується усвідомленням програмних результатів навчання та смислів майбутньої діяльності .

Спираючись на розвідки С.Гусарева, І. Зошій, А. Кучеренка, А. Соколюк, пропонуємо посилення та активізацію механізму цілепокладання у розвитку професійного самовизначення майбутніх юристів, основними умовами яких є наступні:

- узгодження мети з реальним екзистенційним та психологічним станом здобувача вищої правової освіти та орієнтація його на вирішення найближчих актуальних завдань в навчально-професійній діяльності;
- реалістичність мети та її формулювання в чітких, конкретних критеріях досягнення, які підкріплені уявленнями про власне «Я», представленими в образах професійного «Я»;
- усвідомленість мети та особистісне сприйняття студентом її як такої, до якої прагне його «Я», а не до якого це «Я» повинно (змушене) прагнути з точки зору зовнішніх мотивів;
- ієрархізованість професійного плану студентом;
- усвідомленням способів досягнення мети та наявних внутрішніх можливостей студента;
- наявність на всіх етапах досягнення професійної мети зворотного зв'язку про відповідність виконання дій поставленим завданням [2; 3; 6].

Висновки. Професійне самовизначення особистості – це комплексний, динамічний процес формування професійної спрямованості особистості, її компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграції. Це процес прогресивної зміни особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, базовим вектором яких є потреба у розвитку і саморозвитку.

Професійне самовизначення особистості визначається системними мотиваційно-смисловими утвореннями, що зумовлюють багатовекторну спрямованість особистості на оцінку та оволодіння нею майбутньою професійною діяльністю.

Ефективний розвиток самодетермінації професійного самовизначення майбутніх фахівців забезпечується засобами цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, інтенсифікації практичної складової підготовки студентів, запровадженням технологій практико-орієнтованого навчання. Основними чинниками та структурними компонентами, що визначають самодетермінацію професійного становлення особистості, є смисложиттєві орієнтації, професійна мотивація, усвідомленість свого життєвого шляху, перспектива професійного майбутнього, професійна ідентичність, мотивація саморозвитку та самореалізації, самоефективність особистості, її самоставлення та автономія, розуміння свого потенціалу та віра в свої можливості, здатність до свідомого контролю та оцінки власних досягнень і перспектив.

Філософські аспекти аналізу самовизначення орієнтують на розуміння самовизначення особистості як визначення людиною себе як істоти, яка володіє свідомістю та волею, а також усвідомленням людиною самої себе як суб'єкта поведінкових проявів. Самовизначення у такому розумінні здійснюється активним суб'єктом – свідомим «Я» і кожен суб'єкт може пізнати свою істинну сутність, яка управляє іншими (підсвідомими) утвореннями та особистісними конструктами – субособистостями (Р. Ассаджіолі).

До того ж, слід уявляти, що будь-який внутрішній процес екстеріоризується через особистісні конструкти – соціальні ролі, установки, цінності людини тощо. Тому вважаємо, що наукові дослідження самовизначення можна і потрібне робити не стільки на основі аналітичних підходів, скільки за допомогою феноменологічного підходу до розуміння його понадпредметної сутності, аподиктичних істин та доцільних суджень, що можуть поставати регулятивними нормами поведінки.

У перспективі наукових досліджень варто процес професійного самовизначення майбутнього юриста аналізувати і вивчати у контекстуальному полі правової культури, що уможливить результативність ціннісного зрізу правової реальності, рівня розвитку професійного самовизначення і загальної культури особистості, свідомості «Я» та самодіяльності.

Список використаних джерел:

1. Гусарєв С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти: автореф. дис. на здоб. ст. докт. юр. наук : спец. 12.00.01 / С.Д. Гусарєв. – Київ, 2007. – 35 с.

2. Зошій І.В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів / І.В. Зошій // Молодий вчений. – 2018. – № 3 (55). – С. 487 – 492.
3. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика: навч.-метод. посібник / Є.В. Кучеренко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 192 с.
4. Пролеєв С.В. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація //Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2014. – №1. – С.7-23.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
6. Соколюк А.О. Особливості самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук/ А.О. Соколюк. – Київ, 2016. – 21 с.
7. Троїцька О.М. Принципи діалогу і толерантності у розгортанні сучасного культурно-освітнього простору /О.М.Троїцька. – Автореферат дис.на здобуття наук.ступ.доктора наук. – 09.00.10 Філософія освіти. – Ін-т вищої освіти НАПН України. – М.Мелітополь: Друк ПП Скребейко П.В. – 38 с.

Transliteration of References:

1. Gusarev S.D. Legal activity: methodological and theoretical aspects: Extended abstract of Doctor's thesis: special 12.00.01 / S.D. Gusarev. –Kyiv, 2007. – 35 p.
2. Kucherenko E.V. Professional self-determination of the future psychologist: theory and practice: teaching methodological manual / E.V. Kucherenko – K.: Publishing House «Word», 2014. – 192 p.
3. Proleev S.V. «Society of knowledge» as an anthropological situation// Philosophy of education. Philosophy of Education. – 2014 – №1. – pp. 7-23.
4. Rubinstein S.L. Basis of general psychology/S.L. Rubinstein. - M.: SPb.: Peter, 1999. – 705 p.
5. Sokolyuk A.O. Features of self-determination of the professional formation of future lawyers: Extended abstract of candidate's thesis/ A.O. Sokolyuk – Kyiv, 2016. – 21 p.
6. Troitska O.M. Principles of dialogue and tolerance in the deployment of modern cultural-educational space/O.M. Troitskaya. – Extended abstract of Doctor's thesis. - 09.00.10 Philosophy of education. – Institute of higher education of the NAPS of Ukraine. - Melitopol: Printing of PP Skrabayko P.V. – 38 p.
7. Zohiya I.V. Formation of professional competence of future lawyers / I.V. Zohiya//Young scientist. – 2018. - №3 (55). – pp. 487 – 492.

KULIDA O.O., Assistant, Department of Law, Postgraduate Student, Melitopol State Pedagogical University named after B. Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine

oksana.kulida20@ukr.net

PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF FUTURE FACTORS OF THE LAW: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLEXION

КУЛЬБАШНА Я.А.,
доктор педагогічних наук,
кандидат медичних наук,
професор кафедри хірургічної
стоматології та щелепно-лицевої
хірургії, Національний медичний
університет імені О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна
МАЛАНЧУК В.О.,
доктор медичних наук, професор,
член-кореспондент НАМН України,
завідувач кафедри хірургічної
стоматології та щелепно-лицевої
хірургії, Національний медичний
університет імені О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна
СКРИПНИК І.Л.,
кандидат медичних наук,
доцент, кафедра ортодонтії,
Національний медичний університет
імені О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КЛІНІКИ

У статті розкрито теоретичні підходи до організації процесу професійної підготовки майбутніх лікарів в університетських клініках за кордоном і в Україні. Розглянуто основні положення базових законодавчих актів, які регламентують розбудову вітчизняних університетських клінік. Представлено стислу характеристику міжнародного досвіду країн Європи і США щодо організації і теоретичного підгрунтя освітнього процесу в університетських клініках стоматологічного профілю. Визначено ключові теоретичні аспекти освітнього процесу вітчизняної університетської клініки, які потребують обгрунтування.
Ключові слова: *університетська клініка, вища медична освіта, професійна підготовка лікаря.*

© КУЛЬБАШНА Я.А., МАЛАНЧУК В.О., СКРИПНИК І.Л., 2018
УДК 378.4.096:725.51:616.314

В статье раскрыты теоретические подходы к организации процесса профессиональной подготовки будущих врачей в университетских клиниках за рубежом и в Украине. Рассмотрены основные положения базовых законодательных актов, регламентирующих развитие отечественных университетских клиник. Представлена краткая характеристика международного опыта стран Европы и США по организации и теоретическому обоснованию образовательного процесса в университетских клиниках стоматологического профиля. Определены ключевые теоретические аспекты образовательного процесса отечественной университетской клиники, которые требуют исследования.

Ключевые слова: *университетская клиника, высшее медицинское образование, профессиональная подготовка врача.*

The article deals with theoretical approaches to the organization of the process of professional training of future doctors in university clinics abroad and in Ukraine. It is emphasized that one of the most difficult tasks of higher education in the context of a competent approach is the realization of the acquired knowledge in practical activities. This aspect of training future dentists at the undergraduate level is not enough attention. One of the promising directions for solving this problem, scientists consider the development of a university clinic as an optimal format for organization of both undergraduate and post-graduate medical education. The main legislative acts regulating the development of domestic university clinics are determined. The international experience of the countries of Europe and the USA in the functioning of the educational process in the university clinics of the dental profile is presented. The key theoretical aspects that need to be substantiated are defined.

Key words: *university clinic, higher medical education, professional training of a doctor.*

Вступ. Життя та здоров'я людини мають бути основними людськими та професійними цінностями медика. Завданням медичної освіти є забезпечення громадян якісною медичною допомогою, яку надають медичні фахівці високого рівня підготовки [8]. Проте, на думку першого заступника голови парламентського Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України О. Співаковського, у державі немає системної політики щодо освіти, медицини, інфраструктури, а вирішувати питання освіти чи медицини окремо неможливо [3].

За даними Держстату, медичні спеціальності у системі вищої освіти України наразі здобувають більше 150 тис. громадян України та більше 23 тисяч - іноземних, працюють 11177 викладачів. Щороку із закладів медичної та фармацевтичної освіти МОЗ випускаються більше 10 тисяч осіб освітнього рівня «спеціаліст» (магістр) [8]. Отже, медична освіта охоплює значний людський ресурс, здатий суттєво впливати і змінювати суспільство, що вказує на її значення для держави.

Починаючи з 2005 року, вища медична освіта України перебуває у стані реформування на основі компетентнісної парадигми, а її очікуваним результатом визначено сформованість професійної компетентності випускника. Проте, одним із найбільш складних завдань є реалізація набутих знань у практичну діяльність. Цьому аспекту професійної підготовки майбутніх лікарів, зокрема стоматологів, на додипломному рівні приділяється недостатньо уваги, про що свідчать результати опитувань студентів, незалежно від регіону навчання [4] та дані, представлені у Стратегії реформування медичної освіти, представленої Міністерством охорони здоров'я України (МОЗ) у 2018 [8].

Одним із перспективних напрямів вирішення зазначеної вище проблеми науковці вважають розбудову університетських клінік як оптимальної моделі для організації додипломної і післядипломної медичної освіти. Серед переваг такого формату освітньої діяльності вони відзначають сприятливу перспективу наукової і освітньої діяльності; співпраці із закордонними колегами, міжнародними інституціями; використання організаційних, фінансових, наукових та методичних потужностей університету для підвищення рівня надання медичної допомоги населенню у відповідному регіоні. Однак навіть у провідних вітчизняних університетах існує проблема підготовки фахівців тільки за обмеженими клінічними спеціальностями [5]. Окреслені вище аспекти функціонування університетських клінік у повній мірі стосуються і стоматологічного сектору, що актуалізує дослідження проблеми їх розбудови у контексті підготовки компетентного лікаря-стоматолога.

Варто звернути увагу, що фахівці МОЗ України висловлюють тривогу і наголошують на відсутності університетських клінік, брак баз для практичної підготовки студентів. Водночас, студенти вважають: «Університетська клініка – це взагалі мрія кожного нашого ВУЗу» [8].

Мета роботи – визначити місію університетської клініки стоматологічного профілю у контексті підготовки компетентного фахівця та **стан** теоретичного забезпечення освітнього процесу в умовах її функціонування за даними вітчизняних і зарубіжних наукових, нормативно-првових та інформаційних джерел.

Основна частина. Ретроспективний аналіз у історичному контексті свідчить, що університетські клініки загальномедичного спрямування у XVIII –XIX

століттях виникали у провідних медичних закладах вищої освіти (ЗВО) і збирали під своїм склепінням для плідної роботи провідних фахівців-медиків. Вони були осередком прогресивних наукових досліджень і їх упровадження у медичну практику. Контингент студентів відзначався незначною кількістю, але високою мотивованістю до освіти, науки і практики. На початку XX століття на тлі революційно - військових подій на території сучасної України організація університетських клінік втратила актуальність, проте з середини 90-х років розпочався процес їх відновлення [1, 5]. Як стверджують науковці [1], у сучасному світі університетські клініки являють собою заклади високого рівня надання медичної допомоги, які мають сучасне обладнання, висококваліфіковані кадри та розвивають науку. Серед науково-педагогічних працівників вітчизняних медичних ЗВО [1, 5] домінує думка, що університетські клініки повинні створюватися спільно органами центральної влади, місцевого самоврядування і закладами вищої освіти та науки, підпорядкованими МОЗ і Національній Академії медичних наук України. Вони, на відміну від інших лікувальних закладів, отримають змогу заробляти додаткові кошти і спрямувати їх на розробку наукових програм, діагностичних і лікувальних методик. При цьому, потребує відпрацювання механізм ефективного і раціонального розподілу фінансових здобутків на поточні потреби і перспективний розвиток.

На сьогоднішній день, створення університетських клінік регламентується на державному рівні Законом України від 01.07.2014 №1556-VII „Про вищу освіту" [2], де у Статті 33, п.8 задекларовано, що «Клінічна база закладу освіти у сфері охорони здоров'я, університетська клініка чи лікарня створюються з метою забезпечення освітнього процесу особам, які навчаються у закладі вищої освіти, підвищення кваліфікації медичних працівників, проведення наукових досліджень, а також надання спеціалізованої медичної допомоги». На забезпечення виконання цієї статті МОЗ України затвердило «Типове положення про університетську клініку вищого навчального закладу (закладу післядипломної освіти)» [6]. Серед завдань, поставлених перед університетськими клініками, визначено, зокрема, такі, що стосуються освітнього процесу: підвищення якості освіти і виховання студентів, науково-педагогічних та медичних працівників за стандартами медичної освіти, забезпечення їх практичної підготовки; запровадження гнучких освітніх програм; забезпечення умов для клінічної підготовки студентів і т.ін. У той же час, розробка дорожньої карти і концептуальних засад діяльності університетської клініки у контексті професійної підготовки майбутніх лікарів покладається на медичні ЗВО.

Моніторинг даних, представлених на сайтах медичних університетів України відображає коротку інформацію про структуру підрозділів і окремі організаційно-управлінські аспекти діяльності університетських клінік, пере-

важно, загальномедичного профілю. У процесі аналізу не виявлено даних про теоретичне забезпечення, зокрема концептуальні підходи, принципи, стратегічні перспективи та інші необхідні чинники для системного сталого розвитку аналогічного закладу стоматологічного спрямування. Відповідно до Постанови КМ України [7] визначено дев'ять стоматологічних медичних центрів/поліклінік: при Одеському, Львівському, Харківському національних медичних університетах, Національному медичному університеті імені О.О.Богомольця (НМУ), Національна медична академія післядипломної освіти (НМАПО) імені П.Г.Шупика, Луганському державному медичному університеті, Українській медичній стоматологічній академії (м.Полтава), стоматологічний відділ Університетської клініки Тернопільського медичного державного університету (ТМДУ) імені І.Я. Горбачевського і навчально-лікувального центру «Університетська клініка Буковинського Державного медичного університету», які забезпечують професійну підготовку майбутніх стоматологів в Україні і позиціонуються як університетські клініки.

Водночас, зарубіжні університети [9, 10, 11] представляють на своїх сайтах яскраву розгорнуту систематизовану детальну інформаційно-теоретичну базу з чітко окресленою, структурованою, концептуально обгрунтованою організаційно - діяльнісною моделлю університетських клінік, яка об'єднує освітній, лікувальний і науковий компоненти завдяки інтеграції роботи підрозділів різного функціонального значення (діагностичного, лікувального, навчального, наукового). Для кожного з них визначено місію, цілі, принципи, стратегічні напрями діяльності і їх ключові пріоритети, розкрито перспективні напрями розвитку як у близькому часі, так і у віддаленій перспективі. Особлива увага приділена формуванню необхідних випускнику компетентностей на кожному етапі освітнього процесу, зокрема фахових (спеціальних) у процесі практичної роботи і науково - дослідної (загальні). Інформація максимально повно оприлюднюється на сайті медичного ЗВО на актуальних мовах.

Відповідно до чинного законодавства [2, 5], статус університетської клініки визначений як підрозділу медичного ЗВО, що виконує лікувальну (спеціалізовану і високоспеціалізовану), освітню і наукову функції, але при цьому, переважно, базується на території та використовує потенціал регіонального закладу охорони здоров'я. Це, у свою чергу, потребує врегулювання багатьох проблемних моментів (комунальні аспекти, аренда, залучення персоналу). Виключенням є стоматологічні медичні центри окремих ЗВО, як, зокрема у НМУ імені О.О.Богомольця, які цілеспрямовано проектувались для забезпечення потреб освітнього процесу стоматологічного факультету. У процесі розвитку негативних впливів економічної кризи у державі з одного боку і втрати ціннісних орієнтирів освітнього характеру - з іншого, вектор їх розвитку кардинально змінився та все більше набуває комерційного спрямування.

Проте, вимоги до якості підготовки сучасного лікаря-стоматолога, спроможного інтегруватися у інтернаціональний професійний простір, вимагають рішучих концептуальних змін щодо функціонування університетських клінік і відповідності міжнародним освітнім стандартам. Варто наголосити, що важливим чинником успішності університетської клініки як структурного підрозділу медичного ЗВО є визнання пріорітетності освітнього компоненту діяльності, зокрема визначення його теоретичних засад.

У процесі дослідження проблеми теоретичних аспектів розбудови освітнього процесу в умовах університетської клініки стоматологічного профілю в Україні, виявлено такі суперечності:

- між запитом суспільства на компетентних лікарів-стоматологів і недостатнім рівнем інтеграції гносеологічної і праксеологічної складових їх професійної компетентності;
- між необхідністю системної досконалої практичної підготовки майбутніх стоматологів в умовах університетської клініки і недостатнім теоретико-методологічним забезпеченням цього процесу;
- між потребою підвищити рівень сформованості практичної компоненти професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів і низьким рівнем організації та матеріально-технічного забезпечення клінічних баз медичних ЗВО;
- між необхідністю інтеграції вітчизняної системи стоматологічної освіти у міжнародний освітній простір і відсутністю співставних навчальних клінічних баз практичної підготовки таких як університетські клініки, що унеможливлює реалізацію принципу академічної мобільності;

Аналіз вітчизняних і міжнародних наукових та інформаційних джерел дав змогу визначити *місію* Університетської клініки стоматологічного профілю у такому тлумаченні - лідерство у створенні інноваційного освітньо-науково-лікувального середовища відповідно до міжнародних стандартів для ефективного формування професійної компетентності майбутнього фахівця, вирішення сучасних проблем у сфері медичної освіти, наукових досліджень та медичної допомоги при захворюваннях органів і тканин ротової порожнини і щелепно-лицевої області, підвищення рівня здоров'я населення, забезпечення неперевного професійного розвитку лікаря. Ключовими пріоритетами теоретичного підгрунття освітнього процесу в умовах університетської клініки, які потребують дослідження, доцільно вважати такі:

- розробку концепції і моделі;
- визначення принципів; стратегічних напрямів; ключових пріоритетів.

Варто зазначити, що університетські клініки не створюються за єдиним шаблоном, а враховують особливості та потреби регіону. Проте, заслуговує на увагу факт, що публічна презентація даних усіх досліджених зарубіжних

університетських клінік демонструє прискіпливо і всебічно розроблений теоретичний блок.

Висновки. Результати аналізу вітчизняних наукових, нормативно –правових та інформаційних джерел засвідчили недостатній рівень розробленості теоретичних засад освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із стоматології в умовах університетської клініки вітчизняного медичного закладу вищої освіти, що актуалізує їх дослідження. В**изначено місію** університетської клініки стоматологічного профілю у контексті підготовки компетентного лікаря - стоматолога і теоретичні аспекти, які потребують конкретизації.

Подальші напрями наукової роботи вбачаємо у розробці концептуальних засад і моделі освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із стоматології в умовах університетської клініки

Список використаних джерел:

1. Дубініна В. Г. Університетська клініка: яку модель візьме за взірець Україна? / В. Г. Дубініна // Ваше здоров'я. – 2015. – № 33–34.
2. Закон України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html
3. Засідання ВРУ 5 лютого 2018 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://zik.ua/news/2019/02/05/shchob_ne_zdavaty_pozytsii_rosii_rada_rezultatyvno_prodovzhyla_osvitniy_den_1503449
4. Кульбашна Я. А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із стоматологогії: теоретичні й методичні основи : монографія / Я. А. Кульбашна. – К. : Компас, 2014. – 416 с.
5. Лісовий В. М., Капустник В. А., Резуненко Ю. К., Коростій В. І. Університетські клініки в розвитку вищої медичної освіти : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ ["Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні"] – Т. : Медична освіта, 2017. - №3. – с. 55-58
6. Наказ МОЗ України 2015 № 408 від 06.07.2015 «Про затвердження Типового положення про університетську клініку вищого навчального закладу (закладу післядипломної освіти)» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1104-15
7. Постанова Кабінету Міністрів України №501 від 16 травня 2011о. «Про затвердження переліку закладів охорони здоров'я та програм у галузі охорони здоров'я, що забезпечують виконання загальнодержавних функцій, видатки з яких здійснюються з державного бюджета»

[Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501-2011-%D0%BF/ed20180101
8. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical_education_analytics.pdf
9. Charite Universitätsmedizin Berlin. URL:https://www.charite.de/en/
10. Universitaetsklinikum Essen. URL: https://www.uk-essen.de/en/homepage/
11. University of Washington School of Dentistry. URL: https://dental.washington.edu/

Transliteration of References:

1. Dubinina V. H. Universytet·s'ka klinika: yaku model' viz'me za vzirets' Ukrayina? / V. H. Dubinina // Vashe zdorov'ya. – 2015. – № 33–34.
2. Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 №1556-VII «Pro vyshchu osvitu» (iz zminamy i dopovnennyamy) [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu do resursu: http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html
3. Zasidannya VRU 5 lyutoho 2018 [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu do resursu: https://zik.ua/news/2019/02/05/shchob_ne_zdavaty_pozytsii_rosii_rada_rezultatyvno_prodovzhyla_osvitniy_den_1503449
4. Kul'bashna YA. A. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv iz stomatolohohiyi: teoretychni y metodychni osnovy : monohrafiya / YA. A. Kul'bashna. – K. : Kompas, 2014. – 416 s.
5. Lisovyy V. M., Kapustnyk V. A., Rezunenko YU. K., Korostiy V. I. Universytet·s'ki kliniky v rozvytku vyshchoyi medychnoyi osvity : materialy XIV Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu, prysvyachenoyi 60-richchyu TDMU ["Suchasni pidkhody do vyshchoyi medychnoyi osvity v Ukrayini"] – T. : Medychna osvita, 2017. - №3. – s. 55-58
6. Nakaz MOZ Ukrayiny 2015 № 408 vid 06.07.2015 «Pro zatverdzhennya Typovoho polozhennya pro universytet·s'ku kliniku vyshchoho navchal'noho zakladu (zakladu pislyadyplomnoyi osvity)» [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu do resursu: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1104-15
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny №501 vid 16 travnya 2011o. «Pro zatverdzhennya pereliku zakladiv okhorony zdorov'ya ta prohram u haluzi okhorony zdorov'ya, shcho zabezpechuyut' vykonannya zahal'noderzhavnykh funktsiy, vydatky z yakykh zdiysnyuyut'sya z derzhavnoho byudzheta» [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu do resursu: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501-2011-%D0%BF/ed20180101
8. Stratehiya rozvytku medychnoyi osvity v Ukrayini [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu do resursu: http://moz.gov.ua/uploads/1/8475-medical_education_analytics.pdf
9. Charite Universitätsmedizin Berlin. URL:https://www.charite.de/en/

10. Universitaetsklinikum Essen. URL: https://www.uk-essen.de/en/homepage/
11. University of Washington School of Dentistry. URL: https://dental.washington.edu/

KULBASHNA Ya.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Medical Sciences, Professor of the Department of Surgical Dentistry and Maxillofacial Surgery, O.O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
j.kulbashna@gmail.com

MALANCHUK V.O., Doctor of Medical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine, Head of the Department of Surgical Dentistry and Maxillofacial Surgery, O.O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
vladyslav.malanchuk@nmu.ua

SCRYPNYC I.L., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Orthodontics, O.O. Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
irynaskrypnyk@gmail.com

THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE DRUGS UNDER CONDITIONS IN UNIVERSITY CLINICS

МАНЖОС Е.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
української та іноземних мов
факультету менеджменту та права,
Вінницький національний аграрного
університету,
м. Вінниця, Україна

РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

У статті з'ясовано, що читання є одним з найважливіших засобів отримання інформації в житті сучасного фахівця і займає одне із головних місць. Читання виступає як окремий, самостійний вид комунікативної діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що міститься в професійному автентичному тексті. Доведено, що цей вид мовленнєвої діяльності широко використовується в пізнавальних, естетичних цілях, ще різноманітніше сфера застосування читання в побутовій, навчальній та виробничій сферах, де вилучення інформації з тексту через читання служить здійсненню різних видів діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що містяться в тексті. Воно є одним з найважливіших видів комунікативної діяльності у процесі навчання іноземної мови. У статті відзначено, що читання є однім із головних засобів навчання іноземної мови. Читання як фактор інтелектуального розвитку і запорука набуття сталих умінь та навичок у мовленнєвій діяльності майбутніх фахівців, має зайняти одне із головних місць в системі сучасних вимог вищої освіти до рівня іншомовних знань та вмінь студентів, випускників вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *комунікативна діяльність, читання, методи, засоби навчання, майбутній фахівець.*

The article clarifies that reading is one of the most important means of obtaining information in the life of a modern specialist. Reading acts as a separate, independent form of communicative activity whose purpose is to meet the need for information contained in a professional, authentic text. It is proved that this type of communica-

 © МАНЖОС Е.О., 2018 УДК 808.5:37.016

tive activity is widely used in cognitive, aesthetic purposes. The scope of reading in the domestic, educational and industrial spheres is even more diverse. Obtaining information from the text by reading serves the implementation of various types of activities, the motive of which is to meet the need for information contained in the text. It is one of the most important types of communicative activities in the process of learning a foreign language. The article notes that reading is one of the main means of teaching a foreign language. Reading as a factor in intellectual development and the key to acquiring sustainable skills and skills in the speech activity of future professionals, should take one of the main points in the system of modern requirements of higher education to the level of foreign language knowledge and skills of students, graduates of higher education institutions.
Key words: *communicative activity, reading, methods, means of training, future specialist.*

В статье установлено, что чтение является одним из важнейших средств получения информации в жизни современного специалиста и занимает одно из главных мест. Чтение выступает как отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, мотивом которой является удовлетворение потребности в информации, содержащейся в профессиональном аутентичном тексте. Доказано, что этот вид речевой деятельности широко используется в познавательных, эстетических целях, еще разнообразнее сфера применения чтения в бытовой, учебной и производственной сферах, где извлечение информации из текста через чтение служит осуществлению различных видов деятельности, мотивом которой является удовлетворение потребности в информации, содержатся в тексте. Оно является одним из важнейших видов коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. В статье отмечено, что чтение является одним из главных средств обучения иностранному языку. Чтение как фактор интеллектуального развития и залог получения устойчивых умений и навыков в речевой деятельности будущих специалистов, должен занять одно из главных мест в системе современных требований высшего образования до уровня иностранных знаний и умений студентов, выпускников высших учебных заведений.
Ключевые слова: *коммуникативная деятельность, чтение, методы, средства обучения, будущий специалист.*

Вступ: Процеси Європейської інтеграції, які відбуваються в нашій країні, обумовили зростання важливості вивчення іноземної мови фахівцями різних галузей та зробили іншомовну підготовку студентів. Адже комунікація іноземними мовами розглядається членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одна з восьми ключових компетенцій, що формуються у процесі навчання.

Сучасний етап розвитку України характеризується розширенням та якісними змінами міжнародних зв'язків нашої держави,інтернаціоналізацією всіх сфер суспільного життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалості володіння іноземними мовами. У період упевненого переходу України до відкритого демократичного суспільства, іноземна мова набуває пріоритетного значення в різних сферах діяльності людини. Життя вимагає від сучасної людини знання навіть не однієї, а кількох іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування. Вивчення англійської мови сприяє значною мірою всебічному розвитку особистості, оскільки створює умови для вільного спілкування, відкриває для людини доступ до скарбниць світової культури.

Мета статті – розглянути основні завдання, що стоять перед студентами в процесі оволодіння навичками читання професійно-орієнтованої літератури за фахом на іноземній мові.

Актуальність дослідження обумовлюється тим, що що згідно з вимогами чинних програм з іноземних мов (ІМ) для немовних ВНЗ, студенти повинні володіти англійською мовою на рівні, що забезпечить їм

можливість спілкуватися нею, отримувати та передавати інформацію зі свого фаху. Тобто, майбутні випускники повинні оволодіти комунікативною компетенцією, необхідною для іншомовного спілкування у професійній сфері [1, с. 5]

Крім цього, небажання здолати труднощі у навчанні, призводить до зниження рівня читання іноземною мовою. Тому головне завдання викладача – знайти дидактичні засоби і методи, які б викликали інтерес до вивчення іноземної мови.

Проблема навчання читання іншомовної літератури за фахом розглядалася у різних аспектах такими вченими як З. Кличнікова, М. Ляховицький, І. Онуфрієва, Г. Чередніченко та ін. Попри наявність певної кількості публікацій присвячених цій проблемі, у вітчизняних дослідженнях все ще існують проблемні аспекти.

У процесі вивчення іноземної мови проблема формування комунікативних умінь та навиків займає головне місце. Проте, ми вважаємо, що у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі слід приділити особливу увагу такому виду мовної діяльності як читання, так як на цьому етапі робота з

текстом набуває якісно нового змісту. Саме у ВНЗ відбувається свідомий перехід від вивчення іноземної мови до її практичного застосування, у тому числі, читання фахових текстів у професійних цілях.

Читання займає особливе місце серед засобів мовлення , таких як аудіювання, говоріння, читання та письма. Проте читання – найпоширеніший і найдоступніший засіб комунікації. Основою для навчання читання в процесі навчання майбутніх фахівців іноземним мовам служить іншомовний фаховий текст. Щоб навчити студента протягом обмеженого рамками аудиторного часу читати тексти за фахом, необхідно використовувати різноманітні методи навчання: традиційні і інноваційні. Традиційний метод навчання полягав на читання, розуміння і переклад текстів.

Вчені дійшли висновку, що процес читання може виступити як засіб і як мета навчання, так як цей процес тісно пов'язаний із розумінням тексту і є складним розумовим процесом.

Отже, зростаюча роль читання обумовлюється наступними факторами:

a) читання відіграє важливу роль у професійній діяльності спеціалістів по закінченню навчання;
b) читання є основним засобом продовжувати вивчати іноземну мову [2].

У процесі навчання професійно-орієнтованому читанню майбутні фахівців виявляються слабкі знання більшості студентів зокрема, в читанні, і як наслідок, вони не можуть використовувати англомовні джерела у своїх наукових дослідженнях . Хоча деякі з них можуть спілкуватися англійською мовою, проте є проблеми, пов'язані з розвитком навиків читання. Наявність добре сформованих навичок читання професійно-орієнтованих текстів дозволяє студентам підтримувати їх академічні знання, розвивати особистість та досягати професійного успіху. Студенти – майбутні фахівці, професіонали, а отже, їхній успіх або невдача цілком може залежати від їхньої здатності читати останні наукові і технічні публікації англійською мовою. Однією з основних цілей навчання іноземної мови професійного спрямування є розвиток навичок читання фахових текстів. Деякі вчені відзначають, що студенти в основному страждають від обмеженого запасу загальновживаної лексики, а не технічних термінів. Більшість науковців стверджують, що багато з проблем студентів пов'язані з розумінням того, що вони читають, не викликані відсутністю знань термінології зі своєї спеціальності, а проблеми, з якими вони стикаються, в основному зумовлені відсутністю знань загальновживаної лексики англійської мови [2].

Навчання професійно-орієнтованого читання включає такі етапи:

1. перед-текстове введення мовного матеріалу для формування тематичного термінологічного мінімуму;
2. самостійне читання автентичного навчального тексту;

3. навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ для розуміння змісту прочитаного;
4. робота над функціонально-композиційною структурою тексту з метою анотування тексту.

Як і усне мовлення читання виконує комунікативні функції. Через неправильну організацію процесу навчання читанню виникають труднощі у вилученні необхідної інформації.

Відібраний текст повинен виконувати такі основні функції:

1. розвивати усне мовлення;
2. поповнювати лексичний запас;
3. тренувати мовний матеріал;
4. розвивати вміння читати [5].

Головною метою читання, його результатом є розуміння, яке характеризується як кількістю вилученої з тексту інформації, так і характером її опрацювання. Розуміння варіюється за ступенем повноти, глибини та точності. Таки види читання, як ознайомче, пошукове, переглядове, вивчаюче відрізняються залежно від того, яка ставиться комунікативна задача. Слід зазначити, що комунікативна задача визначає ступінь повноти та точності розуміння прочитаного, а також час, необхідний на отримання цього результату, іншими словами – швидкість читання. При цьому, швидкість читання розглядається як один із важливіших показників рівня сформованості того чи іншого виду читання[5].

Студенти повинні засвоїти два види самостійного читання, які відрізняються цільовою установкою на об'єм отриманої інформації:

1. Читання з метою виділення основної інформації тексту.
2. Читання з метою виділення повної інформації тексту [5].

Читання текстів професійного спрямування з метою отримання основної інформації використовується, як правило, на аудиторному занятті. Читання текстів професійного спрямування з метою отримання повної інформації відбувається у процесі виконання домашньої роботи шляхом виконання передтекстових та після текстових завдань.

Для успішної реалізації поставлених цілей дуже важливо з самого початку навчання створити у студентів правильне відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, як засобу здобуття інформації. Тому перед викладачем стоїть завдання навчити студентів розуміти автентичні фахові тексти, не застосовуючи при кожній зустрічі з незнайомим словом словника.

Для цього студенти повинні засвоїти декілька правил роботи з текстом:

- у процесі читання тексту слід спиратися в першу чергу на те, що знайомо у ньому (слова, вирази), і спробувати прогнозувати зміст тексту;

- щоб зрозуміти текст (або прогнозувати, про що йтиме мова в цьому тексті), необхідно звернутися за допомогою до заголовка, малюнків, схем, таблиць і так далі, супроводжуючих даний текст, його структури;
- читати текст на іноземній мові – це не означає перекладати кожне слово;
- для розуміння будь-якого тексту важливу роль відіграє життєвий досвід,що є у студента. [2]

У процесі читання професійної фахової літератури головне значення має робота з лексикою. У якості навчальних прийомів роботи можуть виступати співставлення, комбінування, підстановка, підкреслення потрібної інформації тощо. Також бажано використовувати завдання, направлені на розвиток таких умінь, як уміння працювати зі словом, що має декілька значень; уміння знатися на відтінках слів синонімів і їх вживанні в мові; уміння розгадувати значення слова, знаючи його антонім; уміння описувати значення слова у тому випадку, якщо точний його переклад відсутній; уміння працювати із словниковою колонкою, користуючись контекстом; уміння вибирати потрібне; умінь розуміти слово зі словотворчих елементів [2].

У вітчизняній методиці залежно від комунікативних потреб виділяють наступні види читання: навчальне, ознайомлююче, переглядове, пошукове [5;6]. Оскільки переглядове і пошукове по багатьом характеристикам збігаються, у практиці навчання їх, як правило, вважають за один вид, називаючи пошуково-переглядовим. Деякі науковці виділяють три види читання: переглядове, ознайомлююче і навчаюче [4].

У зарубіжній англомовній методиці також виділяють декілька видів читання: skimming (визначення основної теми/ідеї тексту); scanning (пошук конкретної інформації в тексті); reading for detail (детальне розуміння тексту не лише на рівні змісту, але і сенсу) [7].

Вивчаючи іншомовні слова, студент створює словниковий запас, який використовується в усній мові. Як основний вид вивчення іноземної мови читання вголос широко використовується для роботи над засвоєнням лексики. Необхідно приділяти увагу семантизації нового слова, на відпрацювання його вимови і особливості вживання. Нову лексику необхідно давати у контексті, щоб студент більш усвідомлено вживав їх [3, с. 35].

Робота з професійно-орієнтованим текстом має починатися з подачі та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру. Такі вправи, допоможуть краще усвідомити правила утворення дериватів і способів конверсії слів, переосмислити вживання загальновживаних лексичних одиниць, які в новій якості набувають термінологічного значення, поступово здогадатися чи зрозуміти значення

того чи іншого терміна або термінологічного словосполучення. Технічні навички зрілого читця автоматизовані, завдяки чому його увага може бути цілком зосереджена на смисловій переробці тексту[3, с. 36].

Робота з вправами, пов'язаними з читанням, сприяють кращому оволодінню граматичних структур. Розуміння прочитаного не можна досягти лише знанням лексики, необхідно знати граматичні форми і граматичну структуру речень. Вивчаючи нову граматичну структуру, студент має засвоїти її лише на знайомому лексичному матеріалі, засвоєні ж граматичні структури необхідно повторювати на новій лексиці [3, с. 40].

Отже, успіх реалізації поставленої мети – навчання читанню залежить від формування в студентів правильного відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, залежно від виду читання. Читання на заняттях з англійської мови сприяє поглибленню знань як рідної, так і іноземної мови, збагаченню загального і спеціального лексичного словника, підвищує культурний рівень і розширяє кругозір студентів.

Ми вважаємо, що перспективним для подальших розвідок є аналіз використання інноваційних технологій для розвитку навичок читання іншомовної літератури за фахом.

Висновки: Таким чином, читання є одним з найважливіших засобів отримання інформації в житті сучасного фахівця і займає одне із головних місць. Читання виступає як окремий, самостійний вид комунікативної діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що міститься в професійному автентичному тексті. Цей вид мовленнєвої діяльності широко використовується в пізнавальних, естетичних цілях, ще різноманітніше сфера застосування читання в побутовій, навчальній та виробничій сферах, де вилучення інформації з тексту через читання служить здійсненню різних видів діяльності, мотивом якої є задоволення потреби в інформації, що містяться в тексті. Воно є одним з найважливіших видів комунікативної діяльності у процесі навчання іноземної мови. Читання є однім із засобів навчання іноземної мови. Читання як фактор інтелектуального розвитку і запорука набуття сталих умінь та навичок у мовленнєвій діяльності майбутніх фахівців, має зайняти одне із головних місць в системі сучасних вимог вищої освіти до рівня іншомовних знань та вмінь студентів, випускників вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Аникина А. В. Англо-русский словарь по экономике и финансам / А. В. Аникина // Санкт-Петербург : Экономическая школа, 1993. – 578 с.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2004.
3. Ляховицький М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицький. – М. : Высш. шк., 1981. – 153 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
6. Чередніченко Г. А. Методика навчання іншомовного професійно- орієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Вісник ХНУ. – 2010. – № 17. – С. 150–157.
7. Ken Methold, Heather Jones 21st Century. Reading Comprehension. Book 2. A Graded Comprehension Course.

Transliteration of References:

1. Anykyna A. V. Anhlo-russkyi slovar po ekonomyke y fynansam / A. V. Anykyna // Sankt-Peterburh : Ekonomycheskaia shkola, 1993. – 578 s.
2. Halskova N. D. Sovremennaia metodyka obuchenyia ynostrannыm yazыkam / N. D. Halskova. – M. : ARKTY, 2004.
3. Liakhovytskyi M. V. Metodyka prepodavanyia ynostrannыkh yazыkov / M. V. Liakhovytskyi. – M. : Vыssh. shk., 1981. – 153 s.
4. Metodyka obuchenyia ynostrannыm yazыkam v srednei shkole / H. V. Rohova, F. M. Rabynovych, T. E. Sakharova. – M. : Prosveshchenye, 1991. – 287 s.
5. Folomkyna S. K. Obuchenye chtenyiu na ynostrannom yazыke v neiazыkovom vuze : ucheb.-metod. posobye dlia vuzov / S. K. Folomkyna. – M. : Vыssh. shk., 1987. – 207 s.
6. Cherednichenko H. A. Metodyka navchannia inshomovnoho profesiino-oriientovanoho chytannia studentiv nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv / H. A. Cherednichenko, L. Yu. Shapran, L. I. Kunytsia // Visnyk KhNU. – 2010. – № 17. – S. 150–157.
7. Ken Methold, Heather Jones 21st Century. Reading Comprehension. Book 2. A Graded Comprehension Course.

MANZHOS E.O., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Ukrainian and Foreign Languages of the Faculty of Management and Law, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnitsa, Ukraine
pv.vnau@ua.fm

DEVELOPMENT OF READING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

МАРТИНЮК А.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Луцький національний
технічний університет,
м. Луцьк, Україна
ГУБІНА А.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Луцький національний
технічний університет,
м. Луцьк, Україна

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті аналізуються підходи до вивчення англійської мови. Акцентується увага на основних методиках та на їх особливостях. Доводиться, що кожний етап розвитку методики викладання англійської мови мав свої позитивні та негативні риси і свою об'єктивну цінність. Особливо підкреслюється актуальність комунікативного, діяльнісно-орієнтованого та компетентнісного підходу.
Ключові слова: *методика викладання англійської мови, комунікативна спрямованість, класичний підхід, лінгвосоціокультурний метод, комунікативний підхід, діяльнісно-орієнтований підхід, компетентнісний підхід.*

В статье анализируются подходы к изучению английского языка. Акцентируется внимание на основных методиках и на их особенностях. Доказывается, что каждый этап развития методики преподавания английского языка имел свои положительные и отрицательные черты и свою объективную ценность. Особенно подчеркивается актуальность коммуникативного, деятельностно-ориентированного и компетентностного подхода.
Ключевые слова: *методика преподавания английского языка, коммуникативная направленность, классический подход, лингвосоциокультурный метод, коммуникативный подход, деятельностно-ориентированный подход, компетентностный подход.*

The article deals with approaches to the study of English. The emphasis is on the main techniques and their features. The main

© МАРТИНЮК А.П., ГУБІНА А.М., 2018

innovations in the approaches to teaching English in Ukraine, based on European experience, are the departure from the post-Soviet methodology; compliance with the content of the European Recommendations on language education, unification of educational levels in Ukraine and the world, compliance with modern European standards of language education in accordance with descriptors, which define the levels of English language proficiency (from A1 to C2); competent approach in teaching foreign languages; minimizing the use of the native language in the communication process; maximum involvement of each student in the process of mastering the language; active use of multimedia, audio and video materials; organization of project work of students, application of non-standard and creative tasks; involvement of students in cultural and educational activities; participation of future specialists in exchange programs; promoting learning and self-development throughout life.

Key words: *methodology of teaching English, communicative orientation, classical approach, linguistic-social-cultural method, communicative approach, activity-oriented approach, competence approach.*

Постановка проблеми. Вища освіта нині ставить за мету формування особистості студента-громадянина, потребує активізації його творчих сил та здібностей. Україна нині живе активними змінами та реформами. Остаточне визначення вектора розвитку держави, євроінтеграційні процеси зумовлюють нові вимоги до володіння іноземними мовами, зокрема й англійською. Як зазначено у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» [7], прийнятій 2015 року, одним із ключових індикаторів реформування галузі освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС. Одним із завдань у програмі визначено «забезпечення збільшення та оптимізації присутності України на міжнародних заходах та майданчиках, присутності в міжнародному академічному, культурному та громадському середовищі» [7]. Реалізація цього завдання є неможливою без глибоких змін у системі підготовки спеціалістів, без підвищення їх загальноосвітнього рівня, професійної майстерності та мобільності, без формування інтелектуальних якостей, без належної філологічної підготовки. Одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є використання інноваційних методів викладання в поєднанні з класичними, зрозумілими.

Аналіз досліджень. Проблема вибору методичного напряму та ефективного підходу при вивченні іноземних мов є актуальною і знайшла своє відображення як у працях вітчизняних, так і зарубіжних вчених [1, 3, 6]. Аналіз

останніх досліджень і публікацій можна знайти в роботах С.В. Гапонової, Є.І. Пасова, П.О. Беха, А.П.Мартинюк, А.М. Губіної, Т.С. Антонової, А.Л. Харитонової, І.О. Сімонової та багатьох інших. Проте, не зважаючи на це, як показав проведений аналіз, постійна еволюція суспільного замовлення зумовлює необхідність подальшого дослідження теоретичних основ різноманітних підходів та специфіки їх реалізації у процесі навчання.

Метою статті є проаналізувати підходи до вивчення англійської мови на різних етапах розвитку педагогічної науки та зосередитись на сучасних.

Виклад матеріалу. Останнім часом ринок освітніх технологій рясніє пропозиціями з найрізноманітніших прийомів вивчення англійської мови. Все актуальнішим стає питання методики викладання, що свідчить про підвищення культури споживання інтелектуальної продукції.

Спантеличений абітурієнт чи студент застигає перед книжковими полицями з лінгвістичною літературою і медіа-посібниками або задумливо переглядає довгий список рекламних оголошень. Найрізноманітніші пропозиції засвоєння іноземної мови примушують задуматись. «Англійська за два тижні», «Комунікативна методика викладання англійської мови», «Англійська з англійцями», «Ефективний експрес-метод», «Англійська на рівні підсвідомості», «Швидке вивчення англійської мови за методом Калана» – це ще не весь список сучасних пропозицій, які переконливо акцентують саме на своїй методиці, в якій багато нового і невідомого. Це, на нашу думку, породжує сумніви в результатах. Чи можна довіряти сучасним технологіям? Можливо доречніше віддати перевагу методикам, які добре зарекомендували себе.

На початку XXI століття Рада Європи розробила і затвердила Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Саме в них визначено напрямки змін; цей документ рекомендований МОН України для використання у процесі викладання іноземних мов на всіх рівнях. Відповідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄРМ) було виділено 6 основних рівнів володіння мовою: A1 та A2 (елементарний користувач), B1 та B2 (незалежний користувач), C1 та C2 (досвідчений користувач). Кожен вид діяльності розглядається відповідно до дескрипторів і передбачає об'єктивні критерії для встановлення рівня володіння мовою кожного конкретного користувача мови. На оволодіння кожним рівнем необхідно не менше 100 год навчальних занять.

Раніше всі пріоритети без залишку віддавалися граматиці, майже механічному оволодінню вокабуляром, читанню і літературному перекладу. Це принципи «старої школи», де оволодіння мовою здійснювалося за допомогою довгої рутинної праці. Завдання пропонувалися досить одноманітні: читання тексту, переклад, запам'ятовування нових слів, переказ, вправи по тексту. Як бачимо, таке навчання реалізовувало лише одну функцію мови –

інформативну, а мову добре знали одиниці. Проте за ступенем володіння граматикою вони могли сміливо змагатися з випускниками Кембриджа!

Зараз для досягнення такого, як і раніше високого соціального положення теж потрібно чимало старанності, завзятості і щоденної праці. Але воістину «революційно» те, що мова стала в тій чи іншій формі доступною більшості. І пропозиція все більше орієнтована на споживача. Навіщо, наприклад, студентові технічної спеціальності вивчати фонетичні феномени типу палаталізація приголосних або типи редукції. Такі люди в майбутньому будуть, як правило, працювати в офісі й, відповідно, їх необхідно орієнтувати на розвиток цілком визначених знань і навичок. Відомий фахівець у галузі лінгвістики та методики викладання іноземної мови С.Г. Тер-Мінасова справедливо відзначає, що з недавнього часу вивчення мови стало більше функціональним і «фахівці у різних галузях науки, культури, бізнесу, техніки і всіх інших областей людської діяльності зажадали негайного навчання іноземним мовам як знаряддю виробництва. Їх не цікавить ні теорія, ні історія мови, а іноземні мови, в першу чергу англійська, потрібні їм виключно функціонально, для використання в різних сферах життя суспільства як засіб реального спілкування з людьми з інших країн» [2, с.61].

Сьогодні викладання мови придбало прикладний характер, у той час як раніше воно було порівняно абстрактним і теоретизированним. Функції педагога в освітньому процесі значно змінилися. Вчитель-диктатор не здатний надати учням свободу вибору і забезпечити необхідну в осягненні настільки тонкої матерії, як мова, «свободу навчання». Тому такий негативний педагогічний образ поступово стає надбанням історії. На зміну йому прийшов учитель-спостерігач, вчитель-посередник та керівник. Хоча особистість викладача в даному випадку відходить на другий план, вплив же його на аудиторію, яка, у свою чергу, стає більш камерною, не зменшується, а, навпаки, зростає. Саме вчитель на більшості сучасних курсів є організатором групової взаємодії (ідеальним колективом для вивчення іноземної мови в даний час вважається група з 10-15 осіб, оскільки саме така кількість людей може спілкуватися між собою з максимальним ефектом, інтересом та користю) [7].

Прогрес і принципові зміни методів вивчення мови, безсумнівно, пов'язані з новаціями в галузі психології особистості та групи людей. Психологічний чинник вивчення іноземних мов висувається на ключові позиції.

Зараз ми проаналізуємо різні підходи до викладання іноземної мови і визначимо їхні переваги та недоліки.

В основі *класичного підходу* лежить розуміння мови як реального та повноцінного засобу спілкування, а отже, всі мовні компоненти – усна та писемна мова, аудіювання та інше – потрібно розвивати в студентів планомірно і гармонійно. Класична методика частково переводить мову на самоціль,

але це не можна вважати недоліком. Такий комплексний підхід спрямований, в першу чергу, на те, щоб розвинути у студентів здатності розуміти і створювати мову. Методика передбачає заняття з викладачами, але такий порядок (хоча і не зовсім сучасний) не можна вважати мінусом. Викладач, який не є носієм мови, має можливість аналізувати і зіставляти дві мовні системи, порівнювати конструкції, краще доносити інформацію, пояснювати граматичні правила, попереджати можливі помилки. Загальна захопленість іноземними фахівцями – явище тимчасове, тому що західний світ по достоїнству оцінив пріоритет білінгвального володіння мовами. Найбільшу цінність в сучасному світі представляють вчителі, здатні мислити в контексті двох культур і доносити до студентів відповідний комплекс знань [5].

Лінгвосоціокультурний метод – це один з найсерйозніших і всеосяжних методів вивчення іноземної мови. Його прихильники твердо впевнені, що мова втрачає життя, коли викладачі і студенти ставлять метою оволодіти лише «неживими» лексико-граматичними формами. Відомо, що особистість – це продукт культури. Мова – теж. І найпереконливіше це підтверджують наші мовні помилки. Наприклад, якщо для нашого співвітчизника, який поверхнево володіє мовою, різниця між виразами Don 't you want to go? і Would you like to go? не дуже-то велика, то для британця вона принципова, тому що перше він сприйме як не найкращий тон. Дуже часто у світі ділового спілкування звучить запитання «What problems are you interested in?», не враховуючи, що в англійській слово «problems» має стійко негативний відтінок. Правильно це питання буде звучати: «What issues are you interested in?»

Лінгвосоціокультурний метод приймає в розрахунок той простий факт, що 52% помилок здійснюються під впливом рідної мови, а 44% криються всередині мови, яка вивчається. Раніше стежили за правильністю мовлення; тепер, крім цього, прагнуть підвищувати її змістовність. Важливий зміст інформації, що передається, тобто комунікативний рівень, тому що в будь-якому випадку кінцева мета спілкування – бути зрозумілим [3].

Лінгвосоціокультурний метод об'єднує мовні структури (граматику, лексику і т.д.) з позамовними факторами. Ця методика базується на наступній аксіомі: «В основі мовних структур лежать структури соціокультурні». Ми пізнаємо світ за допомогою мислення в певному культурному полі і користуємося мовою для вираження своїх вражень, думок, емоцій, сприйняття [4]. Мета вивчення мови за допомогою даного методу – полегшення розуміння співрозмовника, формування сприйняття на інтуїтивному рівні. Тому кожен студент, який обрав такий органічний і цілісний підхід, повинен ставитися до мови, як до дзеркала, в якому відображаються географія, клімат, історія народу, умови його життя, традиції, побут, повсякденну поведінку, творчість.

Переваги, які дає впровадження інноваційних європейських методик

навчання англійської мови, є вагомими і заслуговують на більш детальний розгляд. Отже, одним із основних здобутків нового підходу є відповідність сучасним європейським стандартам освіти. Досягнута уніфікація рівнів навчання забезпечує єдність мети, змісту і засобів навчання англійської мови в Україні та світі. Нарешті має відійти в минуле практика розроблення внутрішніх, суто українських, стандартів засвоєння англійської мови [6].

Зазначені пережитки радянської системи, які міцно трималися в українській освіті дотепер, стали причиною того, що середньостатистичний українець (після вивчення англійської мови у школі протягом принаймні 5-6 років, а потім ще кілька років в університеті) не міг підтримати комунікацію з носіями мови навіть із побутових тем; у кращому випадку вмів перекласти друковані тексти за допомогою словника. При цьому держава виділяла чималі кошти на освіту громадян, які витрачалися на неефективне навчання іноземних мов, унаслідок чого спілкування зі світовими партнерами та процеси інтеграції України у світову спільноту дуже ускладнювалися.

Завдяки чітко прописаним дескрипторам у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти рівні володіння англійською мовою стали визначатися за чіткими критеріями, відповідно до яких можна об'єктивно оцінювати результати навчання; при цьому встановлюється поетапне опанування кожного рівня від A1 до C2. Серед нових програмових вимог це мають бути рівень A1 – для учнів 5-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів, рівень A2 – для 8-9 класів, рівень B1 – для учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл і, відповідно, B1 – для 8-9 класів та B2 – для 10-11 класів для середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням іноземної мови [9].

Європейський досвід показує, що найбільш ефективним у навчанні іноземних мов є *компетентісний підхід*, спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці. За такого підходу англійська мова є засобом та знаряддям для вирішення практичних завдань у співпраці з іноземними партнерами, а не самоціллю, мовою заради мови, яка так і залишиться на рівні підручника й навчальної аудиторії і не використовуватиметься в реальному житті.

Європейські методики передбачають, що комунікація розглядається як основна мета використання мови. Саме *комунікативний підхід* покладено в основу навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів, носіїв англійської мови, з урахуванням новітніх досліджень методики навчання, педагогіки, психології та інших суміжних наук. Сучасні навчально-методичні комплекси з англійської мови складаються з підручника (student's book або course book) та робочого зошита з аудіофайлами для студента (workbook with audio); комплектів CD та DVD; книги для викладача з

детально розробленими методичними рекомендаціями не лише до курсу в цілому, а й до кожного заняття; рекомендацій щодо оцінювання виконання студентами кожного виду завдань; інтерактивних завдань на картках, що продукують непідготовлене усне чи письмове мовлення; комплектів тестів із кожної теми, тестів для поточного контролю (progress tests, mid-year tests) та підсумкових тестів із курсу, форм для самооцінювання студентів і відстеження особистого прогресу тощо.

Отже, у навчанні англійської мови провідним є розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – читанні, аудіюванні, письмі й говорінні. Завдяки типовим завданням і вправам у навчально-методичних комплексах з англійської мови студенти поетапно опановують основні стратегії роботи з кожним видом мовленнєвої діяльності, а також звикають до формату проведення міжнародних екзаменів з англійської мови (FCE, CAE, IELTS, TOEFL, PTE тощо) і розвивають необхідні навички. Знаючи чітко визначені критерії, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння англійською мовою, студенти здійснюють моніторинг власних успіхів і об'єктивно оцінюють власні досягнення.

Ще однією перевагою сучасних європейських комплексів є *діяльнісно-орієнтований підхід*, що передбачає засвоєння матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів мовою, завдання для розвитку критичного мислення, прагматичності, такі, що передбачають ознайомлення із реальними подіями, людьми й ситуаціями тощо. Під час вивчення англійської мови студенти розширюють знання в галузі інших наук, розвивають загальні та професійні компетентності, необхідні для продуктивної діяльності у XXI столітті.

Нова парадигма іншомовної освіти базується також на максимальному використанні мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів із подальшим виконанням завдань та обговоренням на кожному занятті; застосуванні мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів (сайти для самостійного вивчення англійської мови, безкоштовні дистанційні курси, створення навчальних спільнот у віртуальному середовищі, спілкування англійською в соціальних мережах); залученні сучасних пристроїв для пошуку та оброблення інформації (смартфонів, планшетів, ноутбуків); організації проектної роботи студентів, застосуванні нестандартних і творчих завдань; залученні студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час (англомовний дискусійний клуб, олімпіади, конкурси, виставки творчих робіт, декади іноземних мов, театральні вистави, англомовні табори тощо); участі студентів у програмах обмінів, стажуваннях і практиках за кордоном, передовсім в англомовних країнах.

Педагогіка партнерства, демократична співпраця викладача зі студента-

ми, що є концептуальною основою європейської освітньої системи, створює сприятливий психологічний клімат на заняттях, сприяє оптимальній організації навчальної діяльності.

Отже, ми бачимо, що є різні підходи до вивчення англійської мови і залишається лише визначитися з метою, засобах, а головне – методах, які ви хотіли б використовувати. Слід зазначити, що кожна методика викладання іноземної мови характеризується властивими їй позитивними та негативними рисами і має свою об'єктивну цінність. Основними інноваціями в підходах до викладання англійської мови в Україні, що базуються на європейському досвіді, є відхід від пострадянської методики; дотримання змісту Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, уніфікація рівнів навчання в Україні та світі; компетентісний підхід у навчанні іноземних мов, розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, письмі й говорінні); мінімізація використання рідної мови у процесі комунікації; максимальне залучення кожного студента у процес опанування мови; активне використання мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів; організація проектної роботи студентів, застосування нестандартних і творчих завдань; залучення студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час; участь майбутніх фахівців у програмах обмінів; сприяння навчанню й саморозвитку протягом усього життя.

Список використаних джерел:

1. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О. Бех, Л.В. Біркун // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3-8.
2. Винокурцева И.Г. Whole language (Язык как целое) – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2005. – №1. – С. 61.
3. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежем / С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – №1. – С. 24-31.
4. Мартинюк А. П. Класичні та сучасні підходи до вивчення англійської мови / А. П. Мартинюк // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 25. – С. 204-206. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/
5. Нові технології навчання: Наук.-метод. Зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
6. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні / Ю. О. Полікарпова // Народна освіта. – 2017. – Вип. 2. – С. 60-65. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_2_11.

7. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Language Policy Unit, Strasbourg. – Режим доступу : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Transliteration of References:

1. Bekh P.O. Kontseptsiia vykladannia inozemnykh mov v Ukraini / P.O. Bekh, L.V. Birkun // Inozemni movy. – 1996. – №2. – S. 3-8.
2. Vynokurtseva Y.H. Whole language (lazyk kak tseloe) – sovremennaia humanystycheskaia fylosofyia obrazovanyia i obuchenyia anhlyiskomu yazyku // Inostr. yazyki v shkole. – 2005. – №1. – S. 61.
3. Haponova S.V. Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov za rubezhem / S.V.Haponova // Inozemni movy. – 1998. – №1. – S. 24-31.
4. Martyniuk A. P. Klasychni ta suchasni pidkhody do vyvchennia anhliiskoi movy / A. P. Martyniuk // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Ser. : Filolohichna. – 2012. – Vyp. 25. – S. 204-206. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/
5. Novi tekhnolohii navchannia: Nauk.-metod. Zb. / Kol. avt. – K.: Nauk.-metod tsentr vyshchoi osvity, 2004. – Spetsvypusk. – 187 s.Polikarpova Yu. O. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliiskoi movy v Ukraini / Yu. O.
6. Polikarpova // Narodna osvita. – 2017. – Vyp. 2. – S. 60-65. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_2_11.
7. Stratehiia staloho rozvytku «Ukraina-2020» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Elektronnyi resurs]. – Language Policy Unit, Strasbourg. – Rezhym dostupu : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

MARTYNYUK A.P., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
alla-mart@ukr.net

GUBINA A.M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
hubinaalla@ukr.net

APPROACHES TO LEARNING ENGLISH

МОВА Л.В.,
кандидат психологічних наук,
хореограф, доцент кафедри сучасної
хореографії Київського національного
університету культури і мистецтв,
доцент кафедри хореографії і
танцювальних видів спорту
Національного університету фізичного
виховання і спорту України,
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ХОРЕОГРАФІВ-ПОСТАНОВНИКІВ: ЗВ'ЯЗНЕ ДИХАННЯ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ

Базовими принципами роботи тіла і організації руху в техніці contemporary dance визначено: дихання, зв'язок дихання і руху; анатомічно зумовлену роботу кісток, суглобів і м'язів; роботу з гравитационным центром, вагою тіла, силою тяжіння; роботу з часом і простором. Обгрунтовується необхідність та доцільність опанування студентами навички звязного дихання під час руху і танцю, що є однією з передумов розвитку творчого потенціалу. Розглянуто елементи техніки соматик як базову складову якісного поступового навчання техніки contemporary dance. Показано, що поєднання в підготовці студентів імпровізації (та контактної імпровізації) з технічними дисциплінами дозволяє сприяти розвитку професійної і особистісної самосвідомості студентів. Показано, що основною метою творчої діяльності студентів-хореографів є розвиток свідомого тіла та рухів, розширення лексичного матеріалу, образного мислення та активний прояв фантазії.

Ключові слова: *хореографічне мистецтво, дихання, техніки соматик, принципи організації руху, техніка contemporary dance.*

Базовыми принципами работы тела и организации движения в технике contemporary dance определены: дыхание, связь дыхания и движения; анатомически обоснованная работа костей, суставов и мышц; работа с гравитационным центром, весом тела, силой тяжести; работа со временем и

 © МОВА Л.В., 2018

пространством. Обосновываются необходимость и целесообразность наработки студентами навыка связного дыхания во время движения и танца, что является одной из предпосылок развития творческого потенциала. Рассмотрены элементы техники соматик как базовая составляющая качественного последовательного обучения технике contemporary dance. Показано, что в подготовке студентов объединение импровизации (и контактной импровизации) с техническими танцевальными дисциплинами способствует развитию профессионального и личностного самосознания студентов. Отмечено, что основной целью деятельности студентов-хореографов является развитие осознанной телесности (тела) и движения, расширение лексического материала, образного мышления и активное проявление фантазии.

Ключевые слова: *хореографическое искусство, дыхание, техники соматик, принципы организации движения, техника contemporary dance.*

The basic principles of the work of the body and the organization of movement in contemporary dance technique are defined as: breathing, the connection of breathing and movement; anatomically determined work of bones, joints, and muscles; work with the weight center, body weight, gravity; work with time and space. The necessity and expediency of mastering skills of linked breathing during movement and dance, which is one of the prerequisites for the development of creative potential, is substantiated. The author analyzes the elements of somatic technique as the basic component of qualitative gradual training of contemporary dance technique. It is shown that in training of the students, the combination of improvisation (and contact improvisation) with technical disciplines develops their professional and personal self-identification. It is shown that the main purpose of the creative activity of the students-choreographers is the development of a conscious body and movements, the expansion of lexical material, visual thinking and an active manifestation of imagination.

Key words: *choreographic art, breathing, techniques of somatics, principles of movement organization, contemporary dance technique.*

Сьогодні хореографічне мистецтво все частіше розглядають крізь призму історії, психології, анатомії, фізіології, ергономіки, філософії (особливо теорії потоку, хаосу, синергії та самоорганізованих систем), педагогіки, культурології, мистецтвознавства та низки інших наук. Універсальність мистецтва є засобом формування гармонійної особистості. У XX-XXI ст. спостерігається поступова функціональна диференціація хореографічного мистецтва, в результаті чого танець стає інструментом політико-ідеологічного впливу, психотерапії та рекреації, продовжує розвиватись як вид сценічного мистецтва, як засіб соціалізації, виховання (естетичного, морального, фізичного), дозвілля і самовираження, наповнення телевізійних шоу програм.

Фундаментальною психологічною умовою творчої реалізації людиною її власних професійних цілей та цінностей є перехід на більш високий рівень розвитку професійної самосвідомості.

Мета статті полягає у обґрунтуванні необхідності використання принципів і технік соматик та зв'язного дихання в процесі професійної підготовки майбутніх хореографів-постановників у ВНЗ.

Танець як складний, культурний і багатофункціональний феномен та об'єкт наукових розвідок у різні часи привертав увагу багатьох дослідників. Про мистецтво як механізм впливу на людину йдеться з періоду Давньої Греції і до нині. У процесі фахової підготовки майбутні хореографи вивчають велику кількість рухів і вправ, які мають різну специфіку виконання та потребують різного рівня фізичного напруження. Більшість існуючих видів роботи зі студентами-хореографами спрямовано на відпрацювання технічного танцювального матеріалу. На наш погляд, недостатньо уваги приділяється особистісному розвитку, який є важливою складовою розвитку творчого потенціалу.

Студентам необхідно усвідомити, що механізмом творчості є переосмислення стереотипів і подолання конфліктності, а це забезпечується рефлексією, яка знімає з пізнання обмеження і включає суб'єкт у конструктивне розуміння вимог ситуації; що рефлексивні прийоми активізують глибинне осмислення, аналіз та переосмислення свого емпіричного досвіду (професійні інтереси, наміри, очікування), допомагають у концептуалізації та розвитку цінностей професійного життя, показують можливості професійного саморозвитку.

Саме збалансоване використання в підготовці студентів імпровізації (та контактної імпровізації) з технічними дисциплінами дозволяє сприяти розвитку професійної і особистісної самосвідомості студентів.

Але загальною темою і для технічного матеріалу, і для імпровізаційного - є дихання. Дуже важливо під час викладання хореографічних дисциплін приділяти увагу не лише методиці виконання та викладання певних рухів і вправ, а поєднувати цю роботу з диханням. Я свідомо говорю про «дихання»,

не акцентуючи увагу на такому визначенні як «правильна техніка дихання». Безумовно, особливості дихання в хореографії - це те питання, яке вивчають вже не один десяток років. Існують певні доробки, на які спираються викладачі під час професійної підготовки майбутніх хореографів. Але практичний досвід роботи зі студентами, майбутніми фахівцями з сучасної хореографії, дозволяють говорити про те, що характерною рисою перших двох курсів є звичка затримувати дихання під час танцювальної практики. Особливо активно затримується дихання при сфокусованій увазі, а також, коли в тілі студента існує м'язове перенапруження. Намагаючись підтримувати темп, запропонований викладачем, майбутні танцівники взагалі не замислюються над якістю власного дихання та станом (найчастіше втоми) в цілому. Вже не говорячи про свідоме дихання, що спирається на розуміння анатомічної обумовленості цього важливого процесу для людини в цілому, і професійного танцівника зокрема. Тому спочатку ми говоримо про формування навички присутності під час виконання руху та звички дихати без затримки.

Найвагоміший внесок у розробку дихальних методик у процесі вивчення хореографічних дисциплін зробила О.Я. Попова. На основі методики О.Г. Лобанової, О.Я. Попова розробила свою власну техніку *правильно розвинутого дихання,* що спрямоване на подолання фізичних перевантажень під час занять класичним танцем. В основі методики лежить трьохфазне дихання. Довгий пружний видих добре очищує від вуглекислоти легені, вдих після паузи заповнює їх достатньою кількістю кисню. При цьому серце працює краще і організм танцівника значно менше стомлюється [2]. Свої доробки О.Я. Попова виклала в праці "Основи навчання диханню в хореографії".

Також різноманітні розробки правильного дихання в хореографічному мистецтві можна знайти в працях О.Г. Лобанової, Є.А. Лук'янової, В.М. Кирилюка. Одним із проблемних питань, на яке звертають свою увагу автори, є те, що далеко не в кожному навчальному закладі під час опанування хореографічних дисциплін дихальній функції організму приділяють належної уваги. Дуже рідко студентів навчають правильно дихати, а я би наголосила, що взагалі хочаб пам'ятати про дихання як базову функцію людського організму.

Якщо звичку дихати під час виконання імпровізації та хореографічних вправ опанувати під час навчання вже в першому семестрі, а саме - дихати вільно та зв'язно, - то можна зрозуміти, як затрачати мінімум зусиль, виконуючи навіть швидкі рухи, та отримувати максимальний коефіцієнт корисної дії, практично не стомлюючись. Отже, за допомогою дихання можна дозувати і контролювати фізичні навантаження [1] .

Необхідно відмітити, що на перших заняттях в окремих студентів у зв'язку з перебудовою дихання, можуть виникнути головокружіння, стан сонливості та незручності, але це логічні та тимчасові явища.

Успішне напрацювання звички дихати та оволодіння зв'язним диханням (а саме, не затримувати його практикуючи виконавську діяльність, та під час опанування хореографічних дисциплін), значною мірою залежить від активного, уважного і свідомого відношення студентів до процесу навчання та від їх розуміння необхідності постійного власного особистісного розвитку.

В техніці contemporary dance є базові принципи роботи тіла і організації руху, а саме це - дихання, зв'язок дихання і руху; анатомічно зумовлена робота кісток, суглобів і м'язів; робота з центром ваги, вагою тіла, силою тяжіння; робота з часом і простором.

Contemporary dance являє собою певний ряд рухів тіла танцівника. Але якщо вивчити характер рухів, то можна виявити, що танець - це не лише рухи тіла. Справжній (сучасний, професійний) танець є можливим лише за умови проявлення обох його складових: механічного руху з одного боку, і руху свідомого – з іншого. Використання таких технік як соматик і реліз у сучасному танці дозволяє танцівникам інтегрувати свідомість і тіло через рух. Навчаючись майстерності слухати і розуміти своє тіло, танцівник наново відкриває для себе свої відчуття, почуття, емоції і їх природу.

Студенти працюють над пошуком можливостей застосування соматик і реліз технік у поєднанні з техніками сучасного танцю, у трьох різноманітних напрямах фокуса уваги. Перший - дозволяє здійснювати танцівнику перерозподіл енергії за рахунок цілеспрямованого впливу на м'язові блоки та зажими, а також пошук свідомого руху. Подібні засоби частіше всього застосовуються у вегетотерапії В.Райха, біоенергетиці А.Лоуена та інших напрямках. Ефективність такої роботи досягається за рахунок звільнення енергії, яка сконцентрована у напружених м'язах, її більш конструктивного перерозподілу і отриманням доступу до більш вільного самовираження танцівника [7].

До другого фокусу уваги можна віднести усі способи роботи з диханням, тому що кисень, який отримується у процесі дихання, є для танцівника джерелом енергетичного живлення м'язів. Природними наслідками зміни дихання є зміни загальної кількості енергії та роботи м'язів, які залучені у процес дихання. І те, і інше, в свою чергу, забезпечує процес перерозподілу енергії у тілі танцівника. Не менш важливо і те, що у результаті концентрації танцівника на самому процесі дихання, він отримує можливість зосередитись на власних почуттях і тілесному відчутті [3].

До третього - входять будь-які дії танцівника, які дозволяють йому отримати новий безпосередньо тілесний досвід. Такі засоби передбачають залучення до дії або взаємодію всього тіла танцівника. Ефективність такої роботи забезпечується за рахунок розширення спектру доступних тілесних патернів, а отже – і засвоєння способів розподілу енергії.

Соматичні техніки працюють з тілом і розумом як з єдиним цілим, і тим самим дозволяють танцівнику виявити раніше приховані від нього нові можливості власного тіла. В результаті чого, тіло танцівника набуває здатності здійснювати найтонші рухи, але при умові пильної уваги як до рухів, так і до відчуттів. Навчаючись уважно ставитися до свого тіла і діяти з мінімальною витратою зусиль, танцівник виявляє, що розум починає керувати тілом, а тіло починає краще функціонувати. Адже тіло може функціонувати оптимальним чином, тільки якщо до нього прислухатися, усвідомлювати його.

Однією з відмінних рис contemporary dance є спрямованість на процес сенсорного та кінетичного усвідомлення, на відчуття центра ваги та гравітації тіла, і формування навички працювати з фокусом уваги, спрямованим на тіло, простір, а також розфокусованою увагою. Важливим аспектом також є вміння танцівника усвідомлювати себе, своє тіло, свої рухи як у практичному, так і в психологічному значенні. Формування самосвідомості – це одна з важливих складових сучасного танцю, яка становить його психологічний аспект і несе потенціал для особистісної трансформації танцівників. Бути усвідомленим у своїх діях, вчинках, вміти контролювати і регулювати свій емоційний стан, бути уважним до себе – це одна з тих навичок, які необхідні особистості для гармонійного, творчого існування. Бути усвідомленим, гармонійним у танці – це значить розуміти, як влаштовано тіло, як можна ефективно та ергономічно його використовувати під час руху, розуміючи основні принципи організації руху, усвідомлювати важливість дихання під час руху і застосовувати все це на практиці.

Навичка регуляції «напруження–розслаблення» необхідних груп м'язів у тому чи іншому русі є ще одним базовим моментом contemporary dance. Цей прийом трансформується з простого м'язового навчання у навчання усвідомленого використання м'язового розслаблення і напруження. Отриманню цієї навички сприяє усвідомлення різноманітності функцій, які виконує хребет та м'язи (функція хребта – протистояння силі тяжіння, функція м'язів – здійснення руху) і свідоме регулювання «напруження–розслаблення» відповідних груп м'язів під час руху [4].

Усвідомлене розслаблення є також важливою складовою частиною різноманітних стрибків. Так як стрибок здійснюється за рахунок роботи м'язів ніг, то для його ефективності важливо залишати м'язи верхньої частини тіла вільними (розслабленими). Це досягається за рахунок того, що танцівник вчиться усвідомлено розслабляти потрібну частину тіла у стані спокою, запам'ятовуючи відчуття, які виникають у цей момент.

Усвідомлене розслаблення та напруження також відіграє значну роль під час виконання рухів на підлозі (техніка flying low), які пов'язані з утриманням ваги на руках, коли голова з верхнього рівня переміщується у нижній, або з

переворотами, коли тіло «відривається» від підлоги. На початку опанування виконання даних елементів, у студентів, як правило, виникає страх, який, в свою чергу, створює природну реакцію у тілі – сильне напруження. Особливо це напруження проявлене у м'язах передпліччя та плеча, що блокує вільну дію ліктьових суглобів, а також перенапруження у м'язах ніг, що впливає на стан колінних суглобів, їх блокуванні. Володіючи навичками усвідомленого розслаблення, танцівник може швидше впоратися з виникаючим страхом, так як усвідомлює свої тілесні реакції і вміє їх регулювати (розслаблювати м'язи, долучати до роботи суглоби) [5].

Одже, дихання відіграє важливу роль у процесі творення руху і керуванні ним. Тому регулювання дихання є важливим аспектом у формуванні усвідомленості. У процесі опанування новими рухами необхідно налаштовуватись на спокійний стан, зручний ритм дихання, у якому зберігаються його три фази. Це сприяє ефективній роботі, а за допомогою поглибленого дихання можна свідомо розслабити частини тіла, які є перенапруженими. Така практика допомагає утримувати усвідомленість та акцент уваги в тілі, допомагає ефективно виконувати вправи. Швидкі, ритмічні або навпаки повільні рухи, рухи, які пов'язані з зависанням (стрибки, підтримки) також потребують правильного дихання і сприяють формуванню навичок керування ритмом дихання [6, с. 46-48]. Увага, що приділяється диханню, призводить до того, що у процесі занять відбувається усвідомлення важливості його регулювання. Приходить розуміння, що затримка дихання і напруження нерозривно пов'язані. Тому, відпускаючи дихання, поглиблюючи його, танцівник допомагає своєму тілу стати більш вільним і усвідомленим. У психологічному аспекті усвідомлення, ідентифікація і регуляція дихальних патернів сприяє усвідомленню, ідентифікації і регуляції власних емоційних станів. Це в свою чергу сприяє ефективній життєдіяльності і підтримці фізичного і психічного здоров'я.

Всі людські рухи починаються з вдиху і видиху. Коли дихання стає більш гнучким, воно може проникати в серцевину кісток. Коли дихання і тіло об'єднуються, вони формують союз, в якому тіло може рухатися у відповідності зі складними інтонаціями. Чим витонченішим є рух, тим більше сфера його застосуванням. Рухи включають в себе складні структури і ритми. Так, хвилеподібні рухи відтворюють те, що тіло людини, в основному, складається з води. Хвильовий рух є фундаментальним для всіх форм життя. Коли людина керується цією постійною присутністю хвиль, життя розгортається само по собі, проявляючи при цьому спонтанність і внутрішньої гармонію. А якщо до цього додаються спіралі, то взагалі можливості активуються безмежні.

На самому початку XX століття фізіолог Чарльз Шеррингтон запропонував називати м'язове почуття Пропріоцепцією, а невролог Генрі БЕСТ для того

ж самого використовував грецьке слово «кінестезія»: kinesis - «рух», aisthesis - «чутливість». З тих пір цей останній термін міцно увійшов в наукову мову і вже дав початок декільком похідним поняттям: кінестетичний інтелект, кінестетична емпатія і навіть кінестетична уяву.

Коли ембріон росте в утробі матері, у нього ще немає зору і слуху, але він вже може рухатися. А значить, м'язове почуття у нього вже є; воно фундаментальне, базове, і всі інші почуття надбудовуються над ним.

За допомогою м'язового почуття ми сприймаємо, зокрема, просторові відносини, тим самим здійснюючи елементарний акт мислення про відносини речей в просторі.

Техника Топф (Topf Technique) або Динамічна анатомія (Dynamic Anatomy) – техніка вирівнювання і центрування. Вона включає в себе процес безпосереднього спостереження і відчуття скелетної структури, щоб виявити природні інстинкти тіла. Вона пов'язана з традиціями ідеокінетики, закладеної Мейбл Тодд («Мисляче тіло» The Thinking Body, 1937) [8]. Техніка Топф була розроблена Ненсі Топф (1942-1998), піонером техніки release.

Цей метод застосовується в групових заняттях, на яких вивчають структури тіла за допомогою образів, мови, самоспостереження, а також серії імпровізаційних досліджень структурної підтримки в русі і позах.

Техніка кінетичного усвідомлення (Kinetic Awareness) це система роботи з тілом, створена американським хореографом Елейн Саммерс у 1950-х роках. Ця практика розроблена на основі індивідуального спостереження за пропріоцептивними і кінестетичними процесами, посилює самосвідомість у порівнянні з більш об'єктивної інформацією про анатомію. Елейн Саммерс була учасницею театру танцу Джадсон, що мало вплив на подальшу спрямованість її роботи.

Техніка кінетичного усвідомлення включає в себе емпіричну анатомію, профілактику травматизму, центрування і балансування, природні рухи. Техніка спирається на пропріоцептивні сигнали індивіда як керівного принципу, які доповнюються анатомічним розумінням тіла і керівництвом через сертифікованого вчителя. Фізичний біль і дискомфорт розглядаються як важливі сигнали, що попереджають тіло [6].

Кінестетика дозволяє нам відчути якість напружень в інших людях, допомагає вгадати наміри інших - збираються вони погладити нас або вдарити. Кінестетика дозволяє уникнути зіткнення з іншими людьми, коли ми йдемо по вулиці. Це сорт фізіологічного радара, завдяки якому ми відчуваємо імпульси і наміри і реагуємо, випереджаючи нашу свідомість, нашу думку.

Розвинута кінестетична уява просто необхідна сучасному хореографу, при створенні нових рухів і танцю. Хороший хореограф не просто бачить патерни, образи руху, він відчуває їх в своєму тілі. Або ж довіряє знайти ці

патерни танцівника, який так само шукає їх, відштовхуючись від власних кінестетичних відчуттів. Так створює свої композиції в тому числі один з найуспішніших хореографів нашого часу - англієць Уейн МакГрегор. І він також багато розмірковує про роль кінестезії і тілесного мислення в танці.

Використання соматичних принципів у русі і танці впливає на формування самої техніки та її опанування. Мова йде не про форму, а про якість руху і власну присутність в ньому. Це звертає танцівника до індивідуального проживання тілесного досвіду, і збереженню контакту з відчуттями і внутрішніми станами. Соматичні техніки допомагають усунути сенсо-моторну амнезію, яка заважає колись травмованим і компенсаторним м'язам працювати на повну потужність. Сенсо-моторна амнезія - це втрата зв'язку між мозком і м'язами, яка могла сформуватися в момент емоційного потрясіння (стрес, переляк, сильна захопленість) або під час травми.

Багато танцюристів скаржаться на болі в суглобах, пояснюючи це тренуваннями і травмами. Біль у суглобах викликана тим, що перенапружені м'язи створюють тиск на суглоб і зміщують його відносно суглобової чашки, це викликає запалення і біль. І саме соматичні техніки можуть допомогти розслабити, перенавчити ці м'язи, що дозволить суглобу вільно рухатись.

Використання соматичних технік допомагає розвивати у танцівника довіру до свого тіла, до себе і підтримують здатність виражати себе вільно, творчо. Вони допомагають танцівнику покращити координацію і контроль над м'язами, підвищити якість контакту у парі, покращити баланс, домогтися більшої чуттєвості.

Вправи соматичних технік розкривають базові принципи виконання будь-яких рухів від побутових, до тих, що використовують у танці і різноманітних тілесно-орієнтованих направленнях. Соматичний підхід у танці спрямований на інтеграцію тіла-руху-свідомості, на цілісне усвідомлення внутрішніх взаємозв'язків усіх систем людського організму.

Знання про людське тіло і його рухи важливо для кожної людини. Це важливо для усвідомлення емоційних станів, що відображують ті чи інші рухи та тілесні прояви, а також розуміння просторових взаємозв`язків, як внутрішніх, так і зовнішніх.

На сьогоднішній день сучасний танець є одним з найважливіших трансляторів і, одночасно, генераторів актуальних культурних значень і смислів. Будучи специфічною тілесної практикою, він стає для багатьох способом культурного одухотворення тіла, допомагаючи у рухах віднайти гармонійне поєднання тілесності та свідомості.

Тому робота зі студентами-хореографами передбачає вивчення:

- технік релаксації й усвідомлення тіла, спрямованих на розвиток тоншого відчуття власних внутрішніх сигналів, імпульсів руху, відчуття

партнера, простору-часу як елементів, що народжують взаємодію;
- LMA і BF;
- основ емпіричної анатомії та біомеханіки;
- технік імпровізації, теоретичним обґрунтуванням яких є теорії Фракталів, Хаосу і Потоку у рамках філософії постмодерністського мистецтва, концепції експериментальності, методу шансових операцій та композиції як конструкції Джона Кейджа, теорію Гри, творчого самовираження, теорій особистісного розвитку та МАК (метафоричні асоціативні карти);
- елементів мультимодальної та танцювально-рухової терапії.

Наприклад, звичайне зв'язне (природнє) дихання, використовуючи фізіологічні механізми, дає людині можливість відчути потік життя в своєму тілі. Завдяки цьому, будь-яка людина може звільнити себе від непотрібного вантажу, який викликаний «завмиранням», пожвавити свій внутрішній простір, активувати внутрішні енергії, наповнити його новими сенсами, знайти цілісність. Механізми саморегуляції, активовані диханням, запускають перебудову всіх систем організму. Відбувається відновлення рівноваги у всіх сферах життя людини: фізичної, психоемоційної, соціальної.

Виходячи з вище викладеного матеріалу, ми можемо зробити **висновки**, що танець розвивається разом з життям. Оновлюється, збагачується, модифікується, трансформується існуюча лексика, змінюється відношення до тіла та організації руху.

У contemporary dance рухи базуються скоріше на принципах, ніж на чіткій підпорядкованості формі.

Результативність виконавської майстерності студента-хореографа, а саме тривалість динамічної роботи, її інтенсивність, якість і загальна продуктивність базуються на основах дихання та уміння бути у вільних суглобах та м'язах без зайвого напруження. Тому дана тема може мати подальший розвиток розробці методик вироблення навичок, необхідних для приведення організму танцівника у стан відсутності перенапруження в тілі та розробці методик укріплення мускулатури дихального апарату, розвитку рухливості, гнучкості, витривалості цих м'язів і т.п.

Список використаних джерел:

1. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии: Учебное пособие. – 4-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2018. – 184 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
2. Попова Е.Я. Основы обучения дыханию в хореографии: Учеб. пособие для высших и средних учеб. заведений искусства и культуры. – М.: Искусство, 1968. – 39 с.

3. Баркновиц С. Дыхание – проявление жизни / Сьюзан Баркновиц; [пер. с немец. И. Беленкова]. – Париж: Изд. Грааля, 1996. – 85 с.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. - М.: Наука, 1990. – 392 с.
5. Газарова Е.Э. Тело и телесность: психологический анализ [Электронный ресурс] / Елена Эдуардовна Газарова // Телесность. ru. – 30.04.2005. - Режим доступа: http://telesnost.ru/veblog/nashi_avtory/gazarova_elena_eduardovna.htm
6. Гиршон А. Кинесфера: Пространство движения искусства [Электронный ресурс] / А. Гришон // Сайт Александра Гиршона. - Режим доступа: http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/spheare.htm
7. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом (Бионергетика) / А.Лоуэн; [пер. с англ. С. Коледа]. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000 — 143 с.
8. Todd M. E. The Thinking Body: A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man / Mabel Elsworth Todd. – New York: A Dance Horizons Books, 1959.–314 p.

Transliteration of References:

1. Lukyanova E.A. Breath in choreography: Tutorial. - 4th ed., Sr. - SPb .: 'Lan' publishing house; Publishing house «Planeta Muzyki», 2018. - 184 p. - (in Russian)
2. Popova E. The basics of breathing in choreography: Textbook. manual for higher and secondary studies. institutions of art and culture. - M .: Isskustvo, 1968. - 39 p. (in Russian)
3. Berknovitz S. Breathing is a manifestation of life / Susan Barknovitz; [trans. From German I. Belenkov]. - Paris: Grail, Ed. 1996. - 85p.] (in Russian)
4. Bernstein N.A. Physiology of movements and activity / N.A. Bernstein. - M .: Nauka, 1990. - 392 p. (in Russian)
5. Gazarova E.E. Body and corporality: psychological analysis [Electronic resource] / Elena Eduardovna Gazarova // Telesnost.ru. - 30.04.2005. - Access mode: http://telesnost.ru/veblog/nashi_avtory/gazarova_elena_eduardovna.htm
6. Girshon A. Kinesphere: The space of the movement of art [Electronic resource] / A. Grishon // Alexander Girshon website. - Access mode: http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/spheare.htm
7. Lowen A. Therapy that works with the body (Bioenergetics) / A. Lowen; Moscow: Institute of Humanitarian Studies, 2000 - 143 p.
8. Todd M. E. The Thinking Body: A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man / Mabel Elsworth Todd. – New York: A Dance Horizons Books, 1959.–314 p.

MOVA L.V., Candidate of Psychological Sciences, Choreographer, Associate Professor, Department of Modern Choreography, Kyiv National University of Culture and Arts, Department of Choreography and Dance Sports, National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Kyiv, Ukraine

maluma@ua.fm

PROFESSIONAL TRAINING CHOREOGRAPHER, CONNECTED BREATH AS THE BASIC COMPONENTS OF MODERN DANCE

ROZANOVA E.A.,
PhD, Associated Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Lexicology and Stylistics, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine
KASHUBA M.V.,
PhD, Associated Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Lexicology and Stylistics, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine
RUMIANTSEVA E.A.,
PhD, Associate Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Foreign Languages for Science Departments, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine

WRITING AS A COMMUNICATION SKILL: PRINCIPLES AND APPROACHES IN TEACHING FOR GENERAL AND SPECIFIC PURPOSES

Teaching Writing as a Communication Skill is essential for all university curricula in accordance with the current demands of the educations process. The core question concerns the differences and similarities in teaching Writing as General or Professional Communication Skill, particularly for Business purpose. The instructional methods have to introduce the learners to the specific features and characteristics of Business tasks and to develop their ability to reproduce these essential features in their own writing. Analyzing three main methods, such as Process Approach, Genre Approach and Product Approach, the latter might be considered as the most productive here being employed in teaching English for Business purpose to satisfy particular learners' needs.

Key words: *writing; general communication skill; professional communication skill; product approach*

 © ROZANOVA E.A., KASHUBA M.V., RUMIANTSEVA E.A., 2018

Відповідно до сучасних вимог освітнього процесу навчання письма як комунікативної навички, є невід'ємним компонентом будь-якої університетської програми навчання. Першорядним є питання наявності розбіжностей та ідентичностей у навчанні письма, що розглядається і як базова, і як професійна комунікативна навичка. Практичні методи подання матеріалу мають на меті ознайомлення зі специфічними особливостями і характеристиками ділових дискурсів і розвиток здатності самостійно продукувати власні тексти. Досліджуються три основні методи навчання: орієнтування на процес, на жанр і на кінцевий продукт. Зазначимо, що останній із згаданих підходів може розглядатися як один з найбільш продуктивних методів у процесі навчання ділової англійської мови з точки зору відповідності меті і завданням курсу навчання.

Ключові слова: *письмо, навички базової комунікації, навички професійної комунікації, підхід, орієнтований на кінцевий продукт.*

Обучение письму, как коммуникативному навыку, должно быть неотъемлемым компонентом любой университетской программы обучения в соответствии с современными требованиями сегодняшнего образовательного процесса. Первостепенным является вопрос наличия различий и идентичности в подходе к обучению письму, рассматриваемому как в качестве базового, так и профессионального коммуникативного навыка. Практические методы подачи материала имеют своей целью ознакомление со специфическими особенностями и характеристиками деловых дискурсов и развитие способности самостоятельного продуцирования своих собственных текстов. Анализируются три основных метода обучения: ориентированный на процесс, на жанр и на конечный продукт. Необходимо отметить, что последний из упомянутых подходов может рассматриваться, как один из наиболее продуктивных методов в процессе обучения деловому английскому языку с точки зрения соответствия целям и задачам курса обучения.

Ключевые слова: *письмо; навык базовой коммуникации; навык профессиональной коммуникации; подход, ориентированный на конечный продукт.*

Nowadays International Business spreads more and more all over the world. Many transnational corporations have their representatives in different countries. They all work with partners and very often they speak different languages. But in this situation business must also remain profitable. One of the ways to be on the top is to communicate effectively, to understand partners and to be understandable by them.

Unfortunately, about 50% of the companies surveyed by the Confederation of British industry, a lobby group, stated that university graduates are unprepared for business jobs: they lack knowledge, critical thinking and communication skills [7].

So it becomes obvious that today it is necessary to pay great attention in our university curricula to the ways and methods used in teaching an international business language, which is English.

If a man wants to be successful in business, he must know how to communicate, giving presentations, having meeting, negotiations and or being involved in some other communicative situations. Effective communicators have many tools ast their disposal when they want to get across a message. Whether they write or speak, they must know how to put together the words that will convey their message. They reinforce their words with gestures and actions. They establish eye contact with an interlocutor, listen to what he says and think about his feelings and needs. At the same time they study his reactions, picking up the nuances of his response by watching his face and body, listening to his tone and voice, and evaluating his words. They absorb information just as efficiently as they transmit it, relying on both non-verbal and verbal cues. To become effective communicators learners need to be taught the main hints of successful and productive communication [22].

The aim of this paper is to specify the differences and similarities of teaching Writing as General VS Professional Communication Skill, particularly for Business purpose. The target questions concern the problem of priorities. What is the role of Writing skill among other communicative skills? Are the same principles and approaches applicable for teaching Business writing? Is there a sense to make a shift to some particular methods of training of this skill?

It is currently common knowledge that in teaching a language all four communicative skills: reading, writing, speaking and listening would be taught in their integration because in our real life we rarely use them in isolation.

But it is not often possible to practice all the skills within one class. On the one hand, priority should be given to some particular skills according to their relevance to a current assignment. On the other hand, of great importance is a balance of the skills [14].

But a common situation when these obvious demands still leave writing beyond the boundaries of a teaching process. Of all the four skills it is perhaps the

easiest language skill to be neglected in the syllabus and timetable. Several reasons can be suggested for this.

Following some of the ideas presented by Wilga M. River [19] we may say that speaking (and hence listening) are often the skills given the most prominence. When this is the case there is a feeling that writing is a waste of valuable classroom time. Situations when a student genuinely needs to speak a foreign language are much easier to predict than the occasions when they really might need to write. We can also add that the students' motivation and needs to write will vary greatly.

Furthermore, it is well known that good writing is not the written form of spoken language but has its own styles, conventions and disciplines.

Another point is that written language does not tolerate errors. That is the reason why we can talk of "free speaking activities", where attention is on the communication of the message rather than linguistic accuracy. But we cannot talk about equivalent "free writing activities". When speaking learners can conceal an error but when writing the process in its result diagnoses the state of a student's language competence very starkly. It is for this reason writing activities are labeled accuracy based.

Usually the writing syllabus is largely independent of the language syllabus. That is why the reading, listening and speaking activities have the duel aims of revision of the target language and the development of relevant skills. The writing activities have their own areas of input and practice.

Anita Pincas in her book "Teaching English Writing" points out that the teaching of writing should fulfill tree main aims:

1. "Its scope must be widen to go beyond the artificial, unrealistic school-type compositions of traditional teaching" [17, 2]. There exists an enormous range of varieties of language writing that are used today. All of them are typical instances of useful written language and learners should practice as many varieties as possible.
2. "The writing should be as communicative or functional as possible" [17, 3]. That means writing used in everyday life should be seen to fulfill the sort of normal communicative purpose. So teaching materials should be chosen for their usefulness and interest. Their selection must be influenced by the language level of the learners, their age range and whether they have some writing experience (including their mother tongue) or not. Nevertheless, the choice of the materials should be motivated depending on the mixture of the above mentioned parameters. Sometimes it causes some difficulties. For instance, a common problem is to find elementary materials suitable for adults. Those designed for children will not interest older learners especially if we deal with Business courses. Their motivation will be greater with instructions, short

advertisements and descriptions of products, simple business letters and so on. In other words, for all ages and all levels motivation is increased if writing is placed in a realistic context.

3. "It should be beyond merely reinforcing grammar and vocabulary lessons and ideal quite specifically with those skills that are required for effective writing. Although written language should certainly support and be integrated with grammar and vocabulary learning, the teaching of writing should be recognized as a special part of language teaching, with its own aim and techniques" [17, 4]. When future tense form have to be practiced there are compositions like "My future project" or "Planning ahead"; for conditionals there exists a well known "What I would do if I become the president". Such writing quite obviously give practice but it is not motivated by a desire to teach writing as such.

Teaching writing skills should have in mind the idea that they have to be considered as a complex of difficult items which sometimes difficult to teach. They require mastery not only of grammatical and rhetorical devices but also conceptual and judgmental elements. Following the idea of J. B. Heaton [9] varied skills necessary for good writing may be grouped into five general components or main areas:

- language use, which gives the ability to write correct and appropriate sentences;
- mechanical skills, provided the capability to use correctly those rules and conventions peculiar to the written language, for example, spelling;
- treatment of content, contributed potentials to think creatively and develop thoughts excluding all irrelevant information;
- stylistic skills, permitted to manipulate sentences and paragraphs and use language effectively;
- judgmental skills, which give the ability to write in an appropriate manner for a particular purpose with a particular audience in mind, together with an ability to select, organize and order relevant information.

To sum up we need to highlight the fact that having in mind characteristics of a well-done piece of writing we have to follow certain criteria of its creating. Firstly, the process might be considered as a communicative chain, which comprises a Sender of the information, an Addressee and the Information in between represented in the form of a written text as a way of its practical realization [12]. Three basic factors should be also taken into account during writing process such as: communicative aim, audience and genre.

Mentioning all these factors makes us ask a range of questions:

- What exactly do we do as writers when we compose a piece of writing?
- What kind of behavior, what stages, activities do writers become involved

in, before and during writing?
- How do they get going?
- What causes the "blocks" that most of us have experienced at times when trying to write?
- What does the act of writing involve?

These are the questions which researchers of writing in a first and a second language try to get answers. It needs to be said that there is a uniformity and agreement among them on one essential feature that writing is a process. Lots of researchers tried to reflect this process in many graphical ways [16; 23; 24]. But the scope of the viewpoints might be presented by means of the following diagram, which gives us the idea that writing is a complex procedure with a number of operations going on sequencially:

being motivated → getting ideas → planning & → making notes →
to write together outlining

making a first → revising, → editing and
draft replanning, getting ready redrafting

The main questions, which have to be answered are:
- How to make the process effective?
- How to produce more successful piece of writing?

Here we need to make a shift from theory to practice, from linguistically and stylistically oriented parameters of a written text to the methodology, which leads the learners to their final goal – creating a piece of writing. From methodological viewpoint it is necessary to find the answer to the question how to teach, what is the most useful way to do that. And this is mainly the question of different approaches to writing, which may, following the ideas of Christopher Tribble [23], traditionally focus on the form, the writer, the reader.

The first is a text-based approach when teachers use authoritative texts for imitating. They use textbooks, which give a good range of models. The essence of their interest is the end product, an exactly similar or a parallel text. This approach is traditionally called the Product Approach or Schemata Approach. Both terms refer to the same principles [13; 20]. Robinson summarizes this in the following way:

Model Text → Comprehension/Analysis/Manipulation → New Input → Par

The second approach focuses on the writer as an independent producer of texts. It lays particular stress on a cycle of writing, which has been mentioned

above as a communicative chain, especially on its thinking stage. This is the Process Approach.

The third approach is more socially oriented and focuses on the ways in which writers and texts need to interact with readers. In this approach writing is seen as an essentially social activity in which texts are written to do things. The assumption is being that if the reader cannot recognize the purpose of a text communication will not be successful. This approach is often called the Genre Approach.

It is a well-known fact that during the recent decades there has been a tendency to focus on writing as a process rather than a product [8; 11]. And there might be found solid reasons to prove this viewpoint if to consider writing as a general communication skill.

But we should not forget that the target of any teaching process is to satisfy particular learners' needs. Following the ideas of A. Raimes, R. B. Kaplan, T. Silva we may say that writing is a complex phenomenon. To teach this skill a variety of most effective principles and approaches must be incorporated with paying special attention to the most productive in each certain case [10; 18; 21].

Texts of different functional styles and genres have their specific features and characteristics. Consequently, it is of great importance for a teacher not only to make a decision how to teach but also to clarify what to teach. Taking into account these factors Product Approach might be considered as the most effective for training Business writing skills.

It involves a set of written and oral exercises aiming at discourse analysis and the identification of essential features of business texts genres at the first, preliminary stage of instruction. For instance, learners may be offered two types of activities. The first supplies them with the possibility to become familiar with different types of business written communication. In this activity the learners are given a list of names of business texts together with their definitions. The target of the activity is to match the given business terms with the descriptions appropriate to their concepts (See Appendix, Example 1) [5, 44].

Getting this knowledge learners might be suggested a more complicated activity. They are given the extracts from different written documents and the names of these types of business documentation. On the basis of their previous knowledge of definitions acquired during the first step of training they have an opportunity to define the type of every excerpt by evaluation and recognition (See Appendix, Example 2) [5, 42].

The next step might be connected with the technique, which is known in methodology as close reading [13] based on both reading and thinking processes. If the learners have to become familiar not only with the range of types of existed business texts but also with their particular features such as register, which

comprises the choice of appropriate vocabulary and grammar structures, punctuation, layout; organization of structure, implying paragraph and sentence structures, it is necessary to give them an opportunity to read, analyze and manipulate with different examples of such texts. For instance, they may be given the sample of a business letter. After analyzing all its features (See Appendix, Example 3) [15, 9] the learners do different manipulations: compile a whole text from different pieces (See Appendix, Example 4) [15, 6], change informal vocabulary into more formal expressions (See Appendix, Example 5) [15, 7], rewrite the given sentences using fewer words (See Appendix, Example 6) [6, 35], following the main principles of business writing – simplicity and briefness [1; 2].

After such step-by-step training the learners have a great potential to create parallel texts. This fact is rather important for those who are strongly dependent on the necessity to be involved in the process of proceeding and creating texts of particular style and genre [4].

As we can see to write is hard work. Many people involved in the process get stuck when they write. They do not seem able to express in words what they want to say, or feel uncomfortable and uneasy with what they have already written because it does not convey what they wanted to say or it does not follow the stylistic demands of a text genre. So while writing, the above- mentioned principles should be followed though to learn to write well takes much practice and time. But as Kristina Weinstein writes in her book "Writing Works. A Manager's Alphabet", quoting Dr . Johnson who correctly observed some 200 years ago: "What is written without effort is generally read without pleasure"[cited from 25, 7]. And we may add without understanding.

In other words it is necessary to point out that in teaching writing skills any teacher must have a target, an idea that this process should enable the learners to express themselves in the most effective and appropriate way. Then such process can be named creative. It offers a way for learners to express what is important for them, helps to become more sensitive to stylistic dimensions. Also it promotes effective learning as a whole and keeps this process alive.

Appendix

Samples of activities:

1. Match the types of written communication on the left (1-17) with the definitions on the right (a-q)

1. user manual	a) it tells people – usually people inside the company – about the life of the organization
2. letter	b) a report of a meeting
3. memo	c) it tells possible customers, for example, about a new product or service
4. sales brochure	d) a paper which you fill in when you want to buy something from a company
5. sales report	e) an internal message usually from one person to a group of people
6. fax	f) a list of things to discuss at a meeting
7. contract	g) it tells people – usually people outside the company – about the life of the organization
8. invoice	h) it gives information about the company's products
9. order form	i) a list of things sold by a company
10.annual report	j) a book with lists of telephone numbers or other information
11.mail-shot	k) the paper which tells you how much you must pay when you buy something from a company
12.newsletter	l) a document which tells you about the company's performance over the year, including the accounts for the year
13.in-house magazine	m) a legal agreement between two parties
14.minutes	n) a message sent by facsimile machine
15.agenda	o) it tells you how a piece of equipment works
16.catalogue	p) it contains figures on how much money people have sent on the company's products in, for example, a month
17.directory	q) a paper communication which goes by mail

2. Write the number of each document extract next to the correct word or phrase.

agenda ….	invoice ….	memo ….	order form ….
annual report ….	letter ….	minutes ….	sales report ….
contract ….	mail-shot ….	newsletter ….	user's guide ….

1. To select a file or director

Mouse – In the contents list, click the filename or directory name you want to select.

Keyboard 1 Press TAB to move the selection cursor to the contents list… .

2. Dear Ms. Zeienka,

With reference to your recent call, please note that the goods you wish to order are currently out of stock.

3. To: All employees in H section
From: GBH
Subject: Restroom facilities for H section staff
Date: 28 July

It has recently come to my notice that a number of employees in section H..

4. Better Bargains For Five Star Business Customers

Kazoulis Communications is increasing choice and offering better value through a new offer to its Five Star Business customers. More small businesses and self-employed people now have the chance to join the Five Star Business plan and more interesting discounts are also on offer…

5. 4 It was agreed that the departmental running costs must be cut by 10%. Arturo will present his proposal at the next meeting.
5 Martha's presentation ceremony will be on 9 November. Everyone will attend.
6 The next departmental meeting will be on…

6. 1 Minutes of the last meeting and matters arising.
2 The Zakko Lunch.
3 Problems in H section…

7. This has been quite a good year for Flinco. Although the general economic situation was very difficult, sales increased by 7.3% and net income by 12.7%. At the same time, we reduced our workforce by almost 15% and continued to increase the range of products…

8. All prices are included of VAT, postage and packing. If you wish to pay by Visa or American Express card, please complete the form at the bottom of this page. If you are not entirely satisfied with your goods, we shall be happy to…

9. Figures for the Western region are generally good although the seasonal fall in sales of the XJ31 is stronger than usual and a major effort will be need to bring sales up to target by the end of the quarter.

10. 115 units of XJ45 at $23.50 per unit	$ 2,702.50
Less 15% discount	$ 2,297.13
Plus VAT at 17.5%	$ 402.00
Plus postage and packing	$ 360.05
Total	$ 3,059.18

Payment within 30 days of issue

11. Dear Ms. Bazalgette,

Have you ever dreamed of owning your very holiday home in an exotic location? I am writing to tell you that thanks to Zangief Timeshare Inc. these dreams could become a reality!…

12. 6.1. The SUPPLIER is entitled to modify the material ordered before delivery, provided such modifications do not affect the prices, delivery dates, quality performances or mechanical characteristics.

6.2. In all other cases, the PURCHASER'S prior written permission is required to perform changes in the materials.

3. Business letter format and conventions.

Notice the following points:

WRITER'S ADDRESS OR COMPANY LETTERHEAD: at the top or in the top right-hand corner. The writer's name is not at the top of the letter.

READER'S NAME, POSITION AND ADDRESS: on the left. If you are writing to another country write the country in the address.

DATE: on the right. Various forms of the date are possible.

OPENING SALUTATION: Use the name of the reader if you know it, without the initial. If you do not, write Dear Sirs to a company. Dear Sir to a man. Dear Madam to a woman or Dear Sir or Madam if you do not know the sex of the reader.

BODY OF THE LETTER: Start a new paragraph for each new idea or subject. Leave a line space between each paragraph. Do not break words at the end of a line.

CLOSING SALUTATION: Yours faithfully if you do not know the reader's name. Yours sincerely if you do. (US Yours truly or Sincerely yours.).

SIGNATURE.

WRITER'S NAME AND TITLE (and position in the company, if appropriate). A man uses the title Mr. The title Mrs. shows that a woman is married: Miss shows that she is unmarried; Ms shows only that she is a woman.

BLOCK STYLE is the modern style - all paragraphs start at the left-hand margin.

PUNCTUATION: in modern business letters punctuation is not used in the headings and endings of a letter. Normal punctuation is used in the body of the letter.

4. Arrange the given pieces of a business letter in their correct order.

8 March 1997 Dear Mr. Davis

Mr. Graham Davis

Yours sincerely Assistant Manager

Transworld Freight Geoffrey plc Andrews (Mr.)

74, Dockside

Manchester M15 7BJ

I look forward to hearing from you in the nearest future.

I would be grateful if you could send me an application form and further information about the salary and working conditions.

30 Empire Drive
Manchester M6 2PQ

I saw your advertisement for an Export Manager in the Daily Herald of 7 March and would like to apply for the position.

5. The words underlined in this letter are the colloquial equivalents of the more formal expressions used in a business letter.

Make necessary changes.

30 Empire Drive
Manchester M6 2PQ

Mr. Graham Davis
Assistant Manager
Transworld Freight plc
74, Dockside
Manchester M15 7BJ

8 March 1997

Good morning Mr. Davis,

I saw your advert for an Export Manager in the Daily Herald of 7 March and I'd like to apply for the job.

Could you send me an application form and a bit more information about the pay and job in the company.

I expect to hear from you soon.

Good bye,

Geoffrey Andrews (Mr.)

6. Rewrite these sentences using fewer words. You might like to experiment with different ways of rewriting them before turning to the key.

- We are hopeful of the project being completed by, at the latest, January of next year.
- It is probably the case that the most popular method of attracting applicants is by advertising the post in the local press.
- In order to improve our chances of success, it might even be necessary to change the appearance and perhaps also the name of the product.
- We are not able to accept responsibility for any errors or omissions that there may be in this leaflet.
- We are strongly committed to the constant improvement of quality in each and all areas of our activities.

- Measures to achieve quality assurance are already firmly in place, including a very wide range of both training and communication activities.
- Anyone who is going to be an effective manager has got to match up to a certain number of minimum requirements in terms for example of their qualities and skills.
- Business Features is a magazine that is designed to give you the help you need to make sure you maximize the possibilities that new telecommunications technology can offer your business.
- It does not appear that the theft has been noticed by anyone.
- People who are unlucky enough to have to work in buildings where the ventilation happensto be bad, and where people sitting near them are smokers, often complain of feeling ill.

Model solution

- We hope to complete the project by next January
- Probably the best way to attract applicants is to advertise in the local press.
- To improve our chances of success we may have to change the appearance and name of the product.
- We are not responsible for any errors or omissions in this leaflet.
- We are committed to quality improvement in all our activities. Quality assurance measures, including a range of training and communication initiatives, are already in place.
- An effective manager must meet certain minimum standards in terms of qualities and skills.
- Business Feature is designed to help you maximize the possibility that new telecommunications technology can offer your business.
- No one appears to have noticed the theft.
- People who work in badly ventilated buildings, and who sit near smokers often feel ill.

Список використаних джерел:

1. Brieger, Nick. The York Associates Teaching Business English Handbook. – York Associates Publications, 1997.
2. Brieger, Nick. Writing. – Collins, 2011.
3. Close Reading: Functional Linguistics As A Tool For Critical Discourse Analysis // Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives. – London; Washington [D.C.]: Cassell, 2000. – P. 275-303.
4. Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. Developments In English For Specific Purpose. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
5. Flinders, Steve. Test your Business English. Elementary. – Penguin

Books, 1996.
6. Flinders, Steve. Test your Business English. Intermediaten. – Penguin Books, 1997.
7. Flying High. The Economist. – June 25, 2016.
8. Hadley, A. O. Teaching Language In Context. – Heinle & Heinle Publ., 1993.
9. Heaton, J. B. Writing English Language Tests. – London: Longman, 1991.
10. Kaplan, Robert B. Contrastive Rhetoric And Second Language Learning: Notes Towards A Theory Of Contrastive Rhetoric // A. Purves, ed., Writing Across Languages And Cultures: Issues In Contrastive Rhetoric. Written Communication Annual: An International Survey Of Research And Theory. – Vol. 2. – Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988. – P. 275-304.
11. Kroll, Barbara, ed. Second Language Writing: Research Insight For The Classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
12. Kukharenko, V.A. Interpretation Of The Text. – Leningrad: Prosvedcenie, 2002.
13. Martin, J. Toward A Cognitive Schemata Theory of self-Instruction // Instructional science. – 1984. –13. – 2. – P. 159-180.
14. Moulding, S. Developing All Four Skills. Second Selection from M.E.T. –
15. Longman, 1983.
16. Norman, Susan. We're in Business. English for commercial practice and international trade. – Longman, 2000.
17. Nunan, D. Language Teaching Methodology. A Textbook For Teachers. –
18. Prentice Hall, 1998.
19. Pincas, A. Teaching English Writing. – London: Macmillan, 1982.
20. Raimes, Ann. Techniques in Teaching Writing. – Oxford: Oxford University
21. Press, 1983.
22. Rivers, Wilga M. Teaching Foreign Language Skills. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1981.
23. Robinson, P.C. Academic Writing: Process and Product. – Basingstoke: Modern English Publications in association with the British Council, 1988.
24. Silva, Tony. Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction. – Routledge, 2005.
25. Sweency, Simon. English for Business Communications. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
26. Tribble, Christopher. Writing. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
27. Ur, P. A Course in Language Teaching Practice and Theory. – Cambridge:
28. Cambridge University Press, 2012.
29. Weinstein, K. Writing Works. A Manager's Alphabet. – London: IPD House, 1995.

ROZANOVA E.A.,
PhD, Associated Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Lexicology and Stylistics, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine
elena_rozanova@ukr.net

KASHUBA M.V.,
PhD, Associated Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Lexicology and Stylistics, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine
marina.kashuba68@gmail.com

RUMIANTSEVA E.A.,
PhD, Associate Professor of English, Department of Romance-Germanic Philology, Chair of Foreign Languages for Science Departments, Odessa Mechnikov National University, Odessa, Ukraine
alenarumyantseva1@gmail.com

WRITING AS A COMMUNICATION SKILL: PRINCIPLES AND APPROACHES IN TEACHING FOR GENERAL AND SPECIFIC PURPOSES

РУДА О.Ю.,
кандидат педагогычних наук,
доцент кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна
КОСТИЛЬОВ О.В.,
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна
ВДОВИЧЕНКО О.М.,
асистент кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна
РОМАНЕНКО О.В.,
доктор біологічних наук, професор,
завідувач кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «БІОЛОГІЯ З ОСНОВАМИ ГЕНЕТИКИ»

Сучасний фармацевт повинен володіти певними вміннями використовувати у своїй практичній діяльності нові наукові досягнення, постійно підвищувати свою кваліфікацію. В статті обговорюється значення комплексного підходу до організації самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету під час практичних занять для формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

© РУДА О.Ю., КОСТИЛЬОВ О.В., ВДОВИЧЕНКО О.М., РОМАНЕНКО О.В., 2018

УДК 378.147-057.875:378.661:371.385

Ключові слова: *аудиторна самостійна робота, позааудиторна самостійна робота, засоби навчання, фахова підготовка, тестові завдання, вища медична освіта, біологія з основами генетики.*

Современный фармацевт должен владеть определенной способностью использовать в своей практической деятельности новые научные достижения, постоянно повышать свою квалификацию. В статье обсуждается значение комплексного подхода к организации самостоятельной работы студентов фармацевтического факультета во время практических занятий с целью формирования компетентностей, необходимых для успешной самореализации личностиё

Ключевые слова: *аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, средства обучения, профессиональная подготовка, тестовые задания, высшее медицинское образование, биология с основами генетики.*

A modern pharmacist must possess certain skills to use new scientific achievements in his practical activities, and, consequently, to constantly improve his qualifications. A comprehensive approach to the organization of individual work of the pharmaceutical faculty students' is necessary for the formation of competencies during practical lesson, which will facilitate the successful self-realization of the individual.

Key words: *individual work of students, means of learning, professional training, tasks of test, higher medical education, biology with the basics of genetics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сутність, організація та значення самостійної роботи висвітлені в працях Алексюка А.М., Бабанського Ю.К., Лернера І.Я., Селевко Г.К. та ін. Пошуки вирішення педагогічних проблем організації самостійної роботи студентів на теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально відображена в роботах Кузьмінського А. І., Гулецької Я. Г., Бойко Я., Козакова В.А. та ін.

На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів виявлено суперечності між сучасними суспільними вимогами до змісту біологічних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах на основі сучасних педагогічних технологій з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та недостатнього їхнього теоретичного аналізу з метою реалізації даних техно-

логій у навчальному процесі; вимогами щодо організації самостійної складової практичних занять студентів під час вивчення біологічних дисциплін та обмеженою кількістю методичного забезпечення з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього фармацевта.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми дослідження і зумовили формулювання цілей статті, зокрема, розкрити можливі шляхи поєднання самостійної аудиторної та позааудиторної роботи під час практичних занять при вивченні навчальної дисципліни «Біологія з основами генетики» задля формування необхідних фахових компетенцій майбутніх фармацевтів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування у студентів-фармацевтів компетентностей, важливих для наступної навчальної діяльності та набуття фахових навичок можливе лише через засвоєння знань, обсяг яких передбачений навчальною програмою дисципліни «біологія з основами генетики». У майбутніх фармацевтів мають формуватися загальні, спеціальні та інтегральні компетентності.

Серед загальних компетентностей у майбутнього фармацевта повинен формалізуватися потенціал абстрактного мислення, підвищуватися обсяги знань при аналізі та синтезі інформації; має формуватися здатність постійно навчатися та набувати сучасні знання, виходячи з сучасних досягнень біології, фармації та медицини. Процес набуття знань відбувається під час аудиторних та позааудиторних занять. На практичних заняттях студенти активно залучаються до різних форм діяльності, вчаться швидко аналізувати умови, що постійно змінюються та відповідно адаптуватися.

Для майбутнього фармацевта важливо розуміти загальнобіологічні закономірності, що лежать в основі процесів життєдіяльності людини; диференціювати прояви дії загальнобіологічних законів у ході онтогенезу людини; пояснювати сутність спадковості і механізми формування фенотипу; біологічну сутність і механізми розвитку хвороб, що виникають як унаслідок дії природних чинників різного походження, так і у результаті антропогенних змін навколишнього природного середовища.

Засвоєння знань з будови про- та еукаріотичних клітин, розуміння принципів їх функціонування, молекулярних механізмів реалізації генетичної інформації в клітині, є необхідними для трактування сучасних методів вивчення генетичних особливостей конкретної людини, аналізу структурно-функціональних змін в клітині під час проходження нею відповідних етапів життєвого циклу тощо.

Як відомо, забруднення джерел їжі, питної води, повітря внаслідок дії чинників антропогенної природи спричинюють поширення хворобливих станів в людини [1, 2]. Тому актуальним є формування у фахівців екологічно

виваженого світосприйняття. Виходячи з цього, одним з завдань викладачів вищих навчальних закладів є призвичаїти студентів усвідомлювати себе частиною живої природи, яку необхідно захищати і оберігати, і в кінцевому результаті сприяти набуттю студентами не тільки суто професійних знань за обраною спеціальністю, а й елементів екологічного світогляду, екологічної етики, екологічної культури. Висвітлення проблем екології логічно включається у зміст лекцій та наповнює практичні заняття при викладанні біології з основами генетики студентам-фармацевтам. Невід'ємним продовженням вивчення основ екології є аналіз проблем паразитології в навчальному курсі біології з основами генетики [3]. Інформація з цього розділу для студентів-фармацевтів особливо важлива, адже знання закономірностей розвитку, шляхів проникнення у людський організм збудників інвазійних хвороб та їхнього розвитку там, набуття навичок визначати місце збудників таких хвороб в системі живої природи, діагностувати на макро- та мікропрепаратах збудників та переносників збудників паразитарних хвороб, обґрунтувати методи лабораторної діагностики та методи профілактики паразитарних хвороб людини є обов'язковими для фахівця, який має глибоко усвідомлювати механізми дії відповідних лікарських засобів [4-6].

Професійні компетентності формуються в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Внутрішніми мотивами і, відповідно, складовими діяльності студентів виступають потреби, інтереси, воля, емоції, переконання. До зовнішніх складових діяльності можна віднести мету, об'єкт, засоби [7]. Усі згадані складові пов'язані між собою.

Фахові компетенції формуються у студентів в умовах постійного удосконалення організації навчального процесу, оновлення змісту навчальних програм, реформування методології навчання, впровадження інноваційних технологій у освітній процес [8, 9].

Інтегральні компетенції закладаються і поступово формуються у результаті гармонійного поєднання фахових знань, умінь і навичок з модельним мисленням, інформаційною і праксеологічною культурою. На основі отриманих знань фахівець повинен бути готовим до постановки мети, розробки алгоритму її досягнення з урахуванням досвіду, набутого у даній сфері людської діяльності та власного досвіду. Важливим аспектом навчального процесу є оволодіння інформаційною культурою. Уміння швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, вибирати інформаційні орієнтири та відкидати другорядне дасть змогу накопичувати найцінніші знання, з допомогою яких реалізація знань найефективніша. До інтегральних слід долучити також комунікативні компетенції, адже у своїй діяльності фармацевт повинен бути готовим брати участь у фахово-коректній медіації.

Викладач мотивує студентів до самостійного набуття знань через систе-

му навчально-методичних матеріалів. До них належать як підручники, посібники, так і збірники тестових завдань та ситуаційних задач. При цьому корисними стають відповідні інтернет-ресурси, інтерактивні підходи до організації аудиторних та позааудиторних занять [10].

Під час вивчення студентами-фармацевтами дисципліни «біологія з основами генетики» обґрунтованим є поєднання різноманітних форм організації навчальної діяльності без винятку як лекцій, практичних занять, самостійної позааудиторної роботи, науково-дослідницької роботи тощо. Метою поєднання різноманітних форм навчальної діяльності під час вивчення дисципліни «біології з основами генетики» є розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності студентів, формування у них потреби до безперервного самостійного поповнення знань та здобуття системи знань як ознаки їх міцності. Зокрема, самоконтроль є необхідним елементом навчальної роботи перш за все тому, що він сприяє глибокому і міцному оволодінню знаннями, а також дозволяє студентам самостійно оцінювати ефективність своєї навчальної діяльності.

Провідною формою організації навчання у виші традиційно вважається лекція. Коли лектор володіє не лише знанням, а й словом, він своїм викладом навчального матеріалу захоплює аудиторію, збуджує інтерес до навчання, мотивує студентів до самостійної роботи [11, 12].

У ході сучасного лекційного курсу використовуються інформаційно насичені презентації, які підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу й сприяють досягненню мети лекції. Презентації поєднують академічний підхід з максимально адаптованими для сприйняття студентами засобами мотивації навчальної діяльності.

Безпосереднє спілкування лектора зі студентами є важливим елементом у забезпеченні ефективного засвоєння та осмислення ними навчального матеріалу з біології з основами генетики. Лектор має спланувати викладення навчального матеріалу за традиційним принципом: «від простого до більш складного». Не менш важливою є розвивальна функція лекції з біології з основами генетики.

Розвивальна функція реалізується лише за умови орієнтації лекції не на механічне запам'ятовування навчального матеріалу студентами, а на його аналіз з виокремленням ними в ході спільної з викладачем роботи відповідних проблем наукового змісту [13].

Навчальна функція лекції з біології з основами генетики полягає у озброєнні студентів-фармацевтів розумінням основ науки, науково обґрунтованих шляхів вирішення практичних задач. Лекція має давати цілісне, систематизоване уявлення вирішення конкретної фундаментальної або прикладної проблеми в галузі біології. Сучасна лекція повинна не тільки допомогти у розумінні фун-

даментальних основ проявів життя, конкретної проблеми, актуальної для підготовки майбутнього фармацевта, але й дати знання для формування його професійних компетенцій. Організаційна функція лекції з біології з основами генетики передбачає управління самостійною роботою студентів-фармацевтів. Ця функція посилюється також під час лекції, що безпосередньо передує відповідному за тематикою практичному заняттю з біології з основами генетики.

Виховна функція сучасної лекції у вищій школі полягає у формуванні світогляду, соціальної культури майбутніх фахівців [14].

Поступове і логічне розкриття змісту практичних занять з біології з основами генетики визначаються методикою їх проведення і за умови ефективного використання методичного забезпечення вони сприяють розвитку творчого підходу до навчання та наукового мислення особистості. Саме тому на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця створений та виданий друком навчальний посібник з практичних занять для студентів-першокурсників фармацевтичного факультету [15]. В цій навчальній книзі наводяться науково-методичне обґрунтування; мета та перелік знань і вмінь, які необхідно набути студентові; детальний опис виконання аудиторної практичної роботи; контрольні запитання; тестові завдання; до відповідних тем наводяться також ситуаційні задач.

Під час аудиторних практичних занять з біології з основами генетики у студентів закріплюються теоретичні знання та формуються асоціативні зв'язки через виконання певних дій: ведення записів, складання схем, таблиць, графіків, оформлення малюнків. Навчальна діяльність студента-фармацевта під час практичних занять з біології з основами генетики спрямована на формування навичок та вмінь аналізувати, систематизувати, узагальнювати навчальний матеріал, виокремлювати та акцентувати увагу на основних його положеннях, інтегрувати теоретичні знання та практичну діяльність, закладаючи основи професійного мислення майбутнього фахівця-провізора. Такий підхід узгоджується з загально прийнятими уявленнями про управління якісною підготовкою фахівців[16].

Важливою складовою ряду практичних занять з розділів біологія клітини, біологія індивідуального розвитку, основи генетики, основи паразитології є закріплення вже сформованих теоретичних знань і компетенцій шляхом виконання певних дій і розв'язання ситуаційних задач. Викладач, підбираючи для практичного заняття задачі і завдання, що вимагають логічного аналізу змісту, повинен чітко уявляти дидактичну мету, розуміти які навички і вміння розвиваються при розв'язанні даної задачі, яких зусиль від студентів вона потребує, в чому при цьому має проявитись творчий потенціал студентів.

Обговорення актуальних проблем з біології з основами генетики і вирішення на практичному занятті пов'язаних з цим завдань відбуваються у

формі діалогу між викладачем і студентами, де наявним має бути обмін знаннями і ідеями. На практичних заняттях з біології з основами генетики поглиблюються і розширюються знання студентів, обговорюються найбільш складні та проблемні питання конкретної теми, вирішуються ситуаційні задачі, виконуються завдання, спрямовані на формування необхідних майбутньому фахівцеві практичних навичок і компетенцій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Підсумовуючи вище викладене, звертаємо увагу на те, що основою організації самостійної роботи студентів під час практичних занять з біології з основами генетики є цілеспрямоване створення психолого-педагогічних умов для розкриття потенціалу кожного студента, формування в них активної позиції щодо необхідності розвитку у сучасного фахівця вмінь застосувати отриманні знання, уміння та навички для самореалізації як у професійній діяльності так і в соціумі; бути здатним до аналітичного мислення й відповідально підходити до своїх обов'язків; вміти адекватно та швидко діяти відповідно до професійної ситуації; реалізовувати комунікативні здібностей в соціумі.

У перспективі дослідження передбачає: подальше дослідження методики компетентнісного навчання, яке створює необхідні для майбутнього фармацквта вміння саморозвитку, самоосвіти та творчої діяльності, що пов'язані з мотивацією до навчатися протягом життя, самовдосконалюватись у професійній сфері, що допоможе розвинути в особистості здатність до набуття моделі професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Медична біологія: підручник / за ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори. – Вид. 3-тє. – Вінниця: Нова Книга, 2017. – 608 с.
2. Biology and genetics principles: textbook for students of higher schools / L. M. Maloshtan, O. V. Filiptsova ; Nat. univ. of pharmacy. – Kharkiv: NUPh: Golden pages, 2011. – 368 p.
3. Руда О.Ю. Загальні принципи створення професійно-орієнтованого комплексу тестових завдань з основ екології та паразитології / О.Ю. Руда, О.В. Костильов, Т.Є. Кушнєрова, О.В. Романенко // Nowoczesna edurasja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – Nr 1. – Łodz: Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoly Informatyki i Umiejetnosci, 2015. – P. 229-232.
4. Руда О.Ю. Тестові завдання в діагностуванні структури підготовленості студентів на прикладі вивчення розділу медичної гельмінтології / Руда О.Ю., Романенко О.В., Костильов О.В. // Нова педагогічна думка. – Спецвипуск №2 : матеріали IX Міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах інте-

грації в міжнародний освітній простір». – Рівне, 2009. – С. 217-222.
5. Костильов О.В. Створення професійно орієнтованих тестових завдань з арахноентомології для студентів-медиків / Костильов О.В., Руда О.Ю., Романенко О.В. // Моніторинг якості освіти: теорія та практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – С. 171-174.
6. Костильов О.В. Використовування тестових завдань при створенні підручника креативного типу з біології на прикладі вивчення розділу медичної протистології / Костильов О.В., Руда О.Ю., Романенко О.В. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Випуск 9. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 273-280.
7. Руда О.Ю. Формування біологічних знань студентів-медиків відповідно до сучасних вимог вищої медичної освіти / О.Ю. Руда, О.Р. Янчій // Біологічні дослідження – 2014: Збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 531-533.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма – М: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
9. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28-19 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31-32.
10. Ващенко Г. Загальні методики навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
11. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.
12. Матвиенко Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 744-748.
13. Чайка В.Н. Основы дидактики / В.Н. Чайка / – Альма матер. – 2011. – 240 с.
14. Фруктова Я.С. Інтерактивна лекція як форма навчання студентів педагогічних вузів : зб. тез доповідей науково-практичної конференції «Наукові та методичні основи викладання біологічних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах України», 26-27 жовтня 2006 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 103–105.
15. Біологія: Посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич; за ред. О.В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
16. Коваленко О.Е. Сучасні підходи до управління якістю підготовки фахівців у вищому навчальному закладі // Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол. – 2008. – № 2. – С. 65-71.

Transliteration of References:

1. Medychna biolohiya: pidruchnyk / za red. V.P. Pishaka, YU.I. Bazhory. – Vyd. 3-tye. – Vinnytsya: Nova Knyha, 2017. – 608 s.
2. Biology and genetics principles: textbook for students of higher schools / L. M. Maloshtan, O. V. Filiptsova ; Nat. univ. of pharmacy. – Kharkiv: NUPh: Golden pages, 2011. – 368 p.
3. Ruda O.YU. Zahal'ni pryntsypy stvorennya profesiyno-oriyentovanoho kompleksu testovykh zavdan' z osnov ekolohiyi ta parazytolohiyi / O.YU. Ruda, O.V. Kostyl'ov, T.YE. Kushnyerova, O.V. Romanenko // Nowoczesna edurasja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – Nr 1. – Łodz: Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoly Informatyki i Umiejetnosci, 2015. – P. 229-232.
4. Ruda O.YU. Testovi zavdannya v diahnostuvanni struktury pidhotovlenosti studentiv na prykladi vyvchennya rozdilu medychnoyi hel'mintolohiyi / Ruda O.YU., Romanenko O.V., Kostyl'ov O.V. // Nova pedahohichna dumka. – Spetsvypusk №2 : materialy IKH Mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi «Problemy upravlinnya yakistyu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh intehratsiyi v mizhnarodnyy osvitniy prostir». – Rivne, 2009. – S. 217-222.
5. Kostyl'ov O.V. Stvorennya profesiyno oriyentovanykh testovykh zavdan' z arakhnoentomolohiyi dlya studentiv-medykiv / Kostyl'ov O.V., Ruda O.YU., Romanenko O.V. // Monitorynh yakosti osvity: teoriya ta praktyka: materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. – K.: KMPU imeni B.D. Hrinchenka, 2009. – S. 171-174.
6. Kostyl'ov O.V. Vykorystovuvannya testovykh zavdan' pry stvorenni pidruchnyka kreatyvnoho typu z biolohiyi na prykladi vyvchennya rozdilu medychnoyi protystolohiyi / Kostyl'ov O.V., Ruda O.YU., Romanenko O.V. // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats'. – Vypusk 9. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – S. 273-280.
7. Ruda O.YU. Formuvannya biolohichnykh znan' studentiv-medykiv vidpovidno do suchasnykh vymoh vyshchoyi medychnoyi osvity / O.YU. Ruda, O.R. Yanchiy // Biolohichni doslidzhennya – 2014: Zbirnyk naukovykh prats' V Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh ta studentiv. – Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2014. – S. 531-533.
8. Markova A.K. Psykholohyya professyonalyzma – M: Mezhdunarodnyy humanytarnyy fond «Znanye», 1996. – 312 s.
9. Havryshchak H.R. Kompetentnist' ta klyuchovi kompetentsiyi vykladacha VNZ / H.R. Havryshchak // Materialy rehional'noho naukovo-praktychnoho seminaru «Profesiyni kompetentsiyi ta kompetentnosti vchytelya», 28-19 lystopada 2006 r. – Ternopil': Ternopil's'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni Volodymyra Hnatyuka, 2006. – S. 31-32.
10. Vashchenko H. Zahal'ni metodyky navchannya: Pidruchnyk dlya pedahohiv. – Vydannya pershe. – K.: Ukrayins'ka Vydavnycha Spilka, 1997. – 441 s.
11. Maksymenko S.D. Pedahohika vyshchoyi medychnoyi osvity: pidruchnyk /

S.D. Maksymenko, M.M. Filonenko – K.: «Tsentr uchbovoyi literatury», 2014. – 288 s.
12. Matvyenko YU. A. Yspol'zovanye samokontrolya uchebnoy deyatel'nosty studentov ékonomycheskykh spetsyal'nostey v protsesse psykholoho-pedahohycheskoy podhotovky s tsel'yu povyshenyya kachestva usvoenyya znanyy // Molodoy uchenyy. – 2013. – №5. – S. 744-748.
13. Chayka V.N. Osnovy dydaktyky / V.N. Chayka / – Al'ma mater. – 2011. – 240 s.
14. Fruktova YA.S. Interaktyvna lektsiya yak forma navchannya studentiv pedahohichnykh vuziv : zb. tez dopovidey naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Naukovi ta metodychni osnovy vykladannya biolohichnykh dystsyplin u pedahohichnykh vyshchykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny», 26-27 zhovtnya 2006 r. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2006. – S. 103–105.
15. Biolohiya: Posibnyk z praktychnykh zanyat' / O.V. Romanenko, M.H. Kravchuk, V.M. Hrinkevych; za red. O.V. Romanenka. – K.: Medytsyna, 2006. – 176 s.
16. Kovalenko O.E. Suchasni pidkhody do upravlinnya yakistyu pidhotovky fakhivtsiv u vyshchomu navchal'nomu zakladi // Teoriya i praktyka upr. sots. systemamy: filos., psykholohiya, pedahohika, sotsiol. – 2008. – № 2. – S. 65-71.

RUDA O.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Biology, National Medical University named after O.O. Bohomoltsya, Kyiv, Ukraine
oksanaruda24@gmail.com

KOSTYLIOV O.V., Ph.D. in Biology, Associate Professor, Department of Biology, National Medical University named after O.O. Bohomoltsya, Kyiv, Ukraine
kavtoday@gmail.com

VDOVYCHHENKO O.M., Assistant Professor of Biology, National Medical University named after O.O. Bohomoltsya, Kyiv, Ukraine

ROMANENKO O.V., Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Biology,
National Medical University named after O.O. Bogomolets, Kyiv, Ukraine

FEATURES COMBINATION OF EDUCATIONAL VARIOUS FORMS OF THE ORGANIZATION OF PRACTICAL CLASSES, STUDENTS OF PHARMACEUTICAL FACULTY OF HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS III-IV LEVEL ACCREDITATION DURING THE STUDY DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF BIOLOGY WITH GENETICS»

СКРИПНИК О.С.,
аспірант, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету (КЛА НАУ),
м. Кіровоград, Україна

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті автор на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначає сутність поняття «художньо-професійна спрямованість» майбутнього викладача хореографічних дисциплін.
Ключові слова: *спрямованість, здібності, нахили, інтереси, професійна діяльність, художня творчість, майбутній викладач.*

In the author, on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the author determines the essence of the concept of «artistic and professional orientation» of the future teacher of choreographic disciplines.
Key words: *orientation, abilities, inclinations, interests, professional activity, artistic creativity, future teacher.*

В статье автор на основе анализа психолого-педагогической литературы определяет сущность понятия «художественно-профессиональная направленность» будущего преподавателя хореографических дисциплин.
Ключевые слова: *направленность, способности, склонности, интересы, профессиональная деятельность, художественное творчество, будущий преподаватель.*

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Проблема реформування підготовки сучасного педагога-хореографа зумовлена зміною підходів і технологій навчання у вищій педагогічній школі, які мають зосереджуватися передусім на формуванні професійно значущих якостей випускників, розширенні їхнього мистецького світогляду, вихованні загальної хореографічної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню та пошуку нових підходів до професійної спрямованості фахівців, в тому числі викладачів

© СКРИПНИК О.С., 2018
УДК 37.013:793.3

хореографічних дисциплін присвячені багаточисельні роботи В. Безрукова, М. Костюка, М. Мерзлякова, Г. Ільїна та ін. Професійну підготовку та професійну спрямованість майбутніх викладачів хореографічних дисциплін досліджували в своїх роботах Т. Благова, І. Герасимова, Ю. Волкова, Ю. Громова, Н. Маркова, Ю. Мировська, О. Реброва, Т. Сердюк, С. Шип, Ю. Шмакова та ін.

Мета статті – визначити сутність професійної художньо-педагогічної спрямованості майбутнього викладача хореографічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення особистості студента як фахівця у професійній підготовці у вищий школі пов'язане з формуванням спрямованості на майбутню професійну діяльність. Спрямованість слід розглядати як основний структурний елемент особистості, який визначає її цілеспрямованість, характер діяльності, ціннісні орієнтації тощо. Спрямованість майбутнього викладача хореографічних дисциплін у виші пов'язана, перш за все, з пізнавальною діяльністю та виявляється в установці, інтересах, мотивації, потребах, ціннісних орієнтаціях в галузі хореографічного мистецтва [6].

У дослідженнях психологів та педагогів містяться різні підходи до визначення спрямованості. В. Мясищев інтерпретує спрямованість як категорію відносин; Д. Узнадзе розглядає спрямованість як готовність до здійснення певної діяльності; на думку Б. Ананьєва, спрямованість особистості є інтегральною якістю, що містить цілі, які ставить особистість, прагнення, які їй притаманні, мотиви, якими вона керується [12, с. 151].

Особистість людини визначається завдяки триєдності – те, що вона хоче (мотиваційно-потребова система особистості людини, цінності, установки тощо); те, що людина сама може (здібності, таланти); що є сама людина, тобто що з її тенденцій, установок та поведінки закріпилося у характері. В цій триєдності з'єднані і динамічні характеристики особистості людини і її характер та здібності. Спрямованість особистості виявляється у багатообразних тенденціях, які слугують джерелом її різносторонньої діяльності [6].

В процесі цієї діяльності мотиви, з яких вона виходить, видозмінюються, перебудовуються та збагачуються все новим змістом. Відомі психологи та педагоги Л. Божович, К. Платонов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн визначають спрямованність особистості як одну з підструктур особистості, що є її вищим рівнем, що містить низку форм та якості: інтереси, ідеали, бажання, переконання, стійкість, інтенсивність тощо. Спрямованість у своєму розвитку має деяку рівневість: на низькому рівні розвитку спрямованість виявляється у формі бажань, а на більш високому рівні у формі інтересів, нахилів, переконань.

Від спрямованості особистості залежать якості характера, розвиток здібностей, соціальна та моральна цінність людини.

Поняття спрямованості містить в собі професійну позицію, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, професійне самовизначення та педагогічний ідеал. Дана позиція відповідає вимогам професійної підготовки фахівців та відображає комплексну спеціальну підготовку та становлення художньо-педагогічної спрямованості особистості майбутнього викладача-хореографа.

На етапі навчання в університеті майбутнього фахівця активність, спонукувана професійною спрямованістю, є основою конструювання не тільки практичної діяльності, але і становлення студента хореографа як професіонала. Активність майбутнього викладача-хореографа виявляється у здатності самовираження засобами професії. Професійна спрямованість стає предметом самовиховання – підготовки до професії викладача. У студентському віці, коли закладаються основи вольового компонента професійної спрямованості, відбувається зародження регулятивного блоку професійної спрямованості. Цей етап і характеризує початок активної побудови особистістю себе як професіонала. Формування професійної спрямованості забезпечується єдністю професійного та особистісного розвитку, видів діяльності, самостійності і співробітництва, спонтанності та керованості ззовні тощо [12, с. 153].

Формування професійної спрямованості особистості майбутнього викладача хореографічних дисциплін є одним з головних завдань вищого навчального закладу.

В педагогічній літературі професійна спрямованість розгядається як одне зі структурних утворень особистості, що означає достаньо усвідомлену та емоційно спрямовану орієнтацію на певний вид професійнох діяльності. Спрямованість особистості є тією якістю, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «смислоутворюючий мотив» (А. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв) тощо.

С. Рубінштейн під **спрямованістю** особистості розумів деякі динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, а самі, в свою чергу, визначаються її цілями та завданнями. Спрямованість включає два взаємопов'язаних моменти: предметний зміст, що позначає певний предмет спрямованості (змістовий); і напругу, що визначає джерело спрямованості, є передумовою активності (динамічний).

Слід сказати, що питання про динамічні тенденції і спрямованості, що породжуються ними як необхідний компонент справжнього пояснення психічних процесів першим підняв у сучасній психології К. Левін. Однак, на відміну від С. Рубінштейна, він відмежовував динамічний аспект спрямованості від змістового, намагаючись перетворити динамічний момент в універсальний механізм пояснення людської психіки. З. Фрейд розглядав динамічні тенденції як несвідомі потяги, спрямованість яких є механізмом, що із самого

початку закладений в організмі людини. С. Рубінштейн критикував З. Фрейда, зазначаючи, що будь-яка динамічна тенденція, яка виражає спрямованість завжди містить у собі більш чи менш усвідомлений зв'язок індивіда з чимось, що знаходиться поза ним [10].

А. Лєонтьєв, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів, що спонукають до діяльності. Одні мотиви (смислоутворюючі), спонукаючи до діяльності, надають їй особистісного змісту і певної спрямованості, інші відіграють роль спонукальних факторів. Розподіл функцій смислоутворення та спонукання між мотивами однієї діяльності дозволяє зрозуміти основні відношення, що характеризують мотиваційну сферу особистості, тобто, побачити ієрархію мотивів [5].

Л. І. Божович **спрямованість** розуміє як *систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості.* У контексті даного підходу зріла особистість організовує свою поведінку в умовах дії декількох мотивів; вибирає цілі діяльності і з допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку таким чином, щоб були подавлені небажані, хоча й дуже сильні мотиви. Структуру спрямованості, на її думку, складають три групи мотивів:

- гуманістичні,
- особистісні,
- ділові.

Гуманістична (суспільна) спрямованість починає формуватися у ранньому дитинстві. Особистісна не є віковою характеристикою, а є наслідком виховних помилок. Головним механізмом формування гуманістичної спрямованості є виховання. Однак варто сьогодні переглянути поняття «особистісна спрямованість». Спрямованість людини на себе не так однозначна: вона має не тільки егоїстичний, егоцентричний контекст, але й прагнення до самореалізації, а значить, до самовдосконалення і саморозвитку в інтересах інших людей. І тоді наслідком виховних помилок буде не тільки концентрація на собі, але й відсутність таких особистісних характеристик у підлітка як самоцінність і прийняття себе [6].

Спрямованість на професійну діяльність появляється на певному етапі розвитку людини (в юності) і стає у цей період центральним особистісним новоутворенням, яке, з однієї сторони, формується в результаті багатовимірного соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення і в процесі здійснення трудової чи навчальної діяльності, а, з іншої сторони, саме обумовлює і самовизначення, і діяльність.

Професійна спрямованість проявляється у сферах різних професій і в залежності від особливостей професії має відповідні характеристики.

Педагогічна спрямованість є різновидом професіональної спрямованості і відрізняється від інших видів діяльності своїм об'єктно-предметним змістом (об'єкт – людина, предмет – діяльність її розвитку, виховання, навчання).

У визначенні сутності і структури професійної спрямованості у вітчизняній психології можна виділити три напрямки:

- емоційно-ціннісне відношення до професії вчителя, нахил займатися видами діяльності даної професії (Н. Кузьміна);
- професійно-значуща якість особистості вчителя і компонент педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, А. Лєонтьєв);
- рефлексивне управління розвитком учнів (Ю. Кулюткін).

В рамках першого підходу Н. Кузьміна під сутністю професійної спрямованості розуміє інтерес і любов до педагогічної професії, усвідомлення труднощів у роботі вчителя, потреба в педагогічній діяльності, прагнення оволодіти основними педагогічними майстерностями [3, с. 123].

Н. Кузьміна в структуру професійної спрямованості включає такі параметри:

- наявність та об'єкт професійної спрямованості;
- обґрунтованість;
- усвідомленість;
- готовність до педагогічної діяльності;
- валентність як міра зв'язку професійної спрямованості зі спрямованістю на мистецтво, літературу;
- задоволеність професією вчителя;
- вміння чинити опір труднощам;
- цілеспрямованість;
- потреба в педагогічній діяльності;
- продуктивність в роботі;
- можливість бачити та оцінювати продукти своєї праці [3].

Таким чином, під нахилом і потребою в пед. діяльності дослідники розуміли готовність займатися викладанням певного предмету, тобто, неправомірно завищується роль предметної спрямованості над спрямованістю на дитину.

Отже, дрофесійно-педагогічна спрямованість – це стійкий інтерес до педагогічної діяльності на основі розвинених педагогічних нахилів і здібностей (Т. Деркач).

В. Сластьонін відзначає, що в такому контексті професійно-педагогічна спрямованість постає як каркас, навколо якого компонуються основні властивості особистості вчителя [11, с. 67].

М. Левітов визначав **професійну спрямованість** як властивість особистості, що займає важливе місце в структурі характеру і є проявом індивідуальності і

типової своєрідності особистості. Близький до цієї думки і Ф. Гоноболін, який в структурі особистості вчителя виділяє педагогічні здібності і загальні особистісні властивості, називаючи їх спрямованістю. До спрямованості він відносить переконання вчителя, його цілеспрямованість і принциповість. В. А. Сластьонін під професійною спрямованістю розумів інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності; психолого-педагогічну спостережливість (прогностичні здібності); педагогічний такт; організаторські здібності вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, комунікабельність, справедливість, стриманість, самооцінку, професійну працездатність [11]. О. І. Щербаков пов'язує розуміння сутності професійної спрямованості з комплексом професійно-значимих якостей вчителя (загальногромадянських, морально-педагогічних, соціально-перцептивних, індивідуально-психологічних якостей, а також умінь і навичок. На думку автора професійна спрямованість корелює перш за все з індивідуально-психологічними якостями (високі пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба працювати з ними, адекватність у сприйнятті дітей та уважність до них, прогнозування особистості, що формується, визначення умов і вибір засобів для всестороннього розвитку учня тощо) [14, с. 89].

Професійна спрямованість-це одна ведучих інтегральних якостей особистості, де взаємодіють професійні наміри, інтереси та нахили, а також мотиви вибору та отримання професії. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо зробити висновок, що сутністю у професійної спрямованості є ціннісне відношення до професії та її змісту; наявність професійних інтересів; бажання займатися конкретною професійною діяльністю; розуміння цілей та завдань професійної підготовки та професійної діяльності.

Професійну спрямованість ми визначаємо як якість особистості студентів-хореографів, що містить в собі професійні мотиви, інтереси та нахили, що відображають відношення особистості до професії хореографа, формуються під впливом дослідницької діяльності і художньо-творчого навчального середовища, забезпечують успішність засвоєння майбутньо професійної діяльності [6].

Ведучою якістю особистості, що є якісною характеристикою майбутнього хореографа, ми вважаємо її професійну спрямованість, яка інтегрує спеціально-хореографічну та художньо-педагогчну спрямованості.

Структурними компонентами художньо-педагогічної спрямованості ми вважаємо професійні наміри (мету вибору життєвого шляху), інтереси та здібності до педагогічної діяльності (як база їхньої реалізації) та мотиваційну сферу (як обгрунтування вибору художньо-творчої діяльності).

Отже, можемо зробити висновок, що художньо-педагогічна спрямованість – це інтеграція художньо-творчих та педагогічних інтересів і нахилів до хореографічної та педагогічної діяльності.

Для визначення змісту процесу розвитку професійної спрямованості майбутніх хореографів необхідно розглянути їхні значущі властивості та якості особистості, неоюхідні для здійснення дослідницької діяльності.

Ми вважаємо, що необхідно визначити наступні соціальні та професійно важливі якості педагога:

- спрямованість – професійна позиція, професійні ціннісні орієнтації, мотиви, професійне самовизначення, педагогічний ідеал;
- професійна компетентність – комплекси предметних та педагогічних знань та вмінь, індивідуальний досвід, педагогічна майстерність;
- професійно-важливі якості – активна життєва позиція, динамізм, емоційність, організаційність, комунікативність, креативність тощо;
- психодинамічні характеристики – активність, емоційна стабільність, стресостійкість, темп реакції, швидкість вироблення умовних рефлексів.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна виокремити професійно значущі властивості і якості особистості майбутнього хореографа, необхідні для здійснення професійної діяльності:

- художньо-технологічна спрямованість (професійна майстерність у художньо-творчій діяльності, інтерес та вивченнярізних видів хореографічного мистецтва, традицій народного мистецтва та нових напрямів в мистецтві; інтерес до вивчення різних технологій у хореографічному мистецтві;
- художньо-педагогічна спрямованість (потреба у педагогічній діяльносчті, дослідницько-творчій діяльності, вивченні педагогічного процесу, педагогічної діяльності з метою естетичного виховання та розвитку особистості;
- креативність як здібність творчо підходити до вирішення методичних проблем, пошук нових, нестандартних технологій, інноваційних методик, що реалізують естетичне виховання та саморозвиток творчої особистості в контексті художньої освіти молоді;
- педагогічну спрямованість мислення на основі реалізації принципу єдності виховного, навчального та розвивального компонентів художньої освіти, що спирається на спеціальні знання методики навчання [6, с. 84].

Висновки. Отже, на основі всього вищевикладеного можемо зробити висновок, що необхідною якістю майбутнього викладача хореографічних дисциплін є прагнення творчого підходу до справи та підвищення своєї кваліфікації, у зв'язку з чим виникає потреба у творчій дослідницькій діяльності. Виникає необхідність формування таких якостей, як володіння методами пізнання, дослідження, прагнення до постійного розширення своїх знань та їхнього творчого використання в майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург, 2001. – 321 с.
2. Аниськина Н. Н. Профессиональная направленность как условие успешности в профессиональной деятельности / Н. Н. Аниськина // Инновационные процессы в подготовке преподавателя технологии, предпринимательства, экономики: [материалы между нар. науч. практич. конф.]. – Тула: ТГПУ, 1998. – С. 4–6.
3. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. – Гомель, 1976. – 183 с.
4. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М.,1980. – 207 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
6. Маркова Н. В. Сущность художественно-педагогической направленности личности специалиста образовательного сервиса // Н. В. Маркова // Гуманитарные науки. Педагогика. – М., 2007. – С. 82–86.
7. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994. – 215 с.
8. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // В. Н. Мясищев // В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, – т. II. – С. 110–125.
9. Никитин В. Ю. Формирование творческой личности балетмейстера (в процессе профессионального обучения) / В. Ю. Никитин // Искусство и образование. – 2007. – №4. – С. 45–66.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 176 с.
11. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 321 с.
12. Сивоконь Ю., Босий В. Формування професійної спрямованості особистості майбутнього викладача хореографії // Ю. Сивоконь, В. Босий // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 163. – ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С 151–154.
13. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в 5-ти т. – Т. 2. / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1979. – 234 с.
14. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л., 1968. – 120 с.
15. Фіцула М. М. Педагогіка. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 345 с.
16. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки / Д. М. Узнадзе. – М., 1949. – 432 с.

Transliteration of References:

1. Anan'yev, B. G. (2001). O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya. [On the problems of modern human knowledge]. SPB.
2. Anis'kina, N. N. (1998). Professional'naya napravlennost' kak usloviye uspeshnosti v professional'noy deyatel'nosti. [Professional orientation as a condition for success in professional activity]. Tula.
3. Kuz'mina, N. V. (1976). Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya. [The psychological structure of the teacher]. Gomel.
4. Levi, V. L. (1980). Iskusstvo byt' drugim. [The art of being different]. Moscow.
5. Leont'yev, A. N. (1983). Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya. [Selected psychological works]. Moscow.
6. Markova, N. V. (2007). Sushchnost' khudozhestvenno-pedagogicheskoy napravlennosti lichnosti spetsialista obrazovatel'nogo servisa. [The essence of the artistic and pedagogical orientation of the personality of an educational service specialist]. Moscow.
7. Mitina, L. M. (1994). Uchitel' kak lichnost' i professional. [Teacher as a Person and Professional]. Moscow.
8. Myasishchev, V. N. (1960). Osnovnyye problemy i sovremennoye sostoyaniye psikhologii otnosheniy. [The main problems and the current state of the psychology of relationships]. Moscow.
9. Nikitin, V. YU. (2007). Formirovaniye tvorcheskoy lichnosti baletmeystera (v protsesse professional'nogo obucheniya). [Formation of the choreographer's creative personality (in the process of vocational training)]. Moscow.
10. Rubinshteyn, S. L. (1973). Problemy obshchey psikhologii. [Problems of general psychology]. Moscow.
11. Slastenin, V. A. (2005). Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow.
12. Syvokon', YU., Bosyy, V. (2017). Formuvannya profesiynoyi spryamovanosti osobystosti maybutn'oho vykladacha khoreohrafiyi. [Formation of the professional orientation of the personality of the future teacher of choreography]. Kropyvnutzkui.
13. Sukhomlinskiy, V. A. (1979). Izbrannyye proizvedeniya v 5-ti t. [Selected Works in 5 tons]. Kyiv.
14. Shcherbakov, A. I. (1968). Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskoy shkoly v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the system of higher pedagogical education]. Leningrad.
15. Fitsula, M. M. (2001), Pedahohika. Posibnyk. [Pedagogics. Manual].Kyiv.
16. Uznadze, D. M. (1949). Eksperimental'nyye osnovy psikhologii ustanovki.[Experimental foundations of the psychology of attitudes]. Moscow.

SKRYPNYK O.S., Postgraduate Student, Kirovograd Airborne Academy of National Aviation University (KLA NAU), Kirovograd, Ukraine

sasha03099@gmail.com

THE SATISFACTION OF PROFESSIONAL ARTISTIC PEDAGOGICAL INTEGRATION OF THE FUTURE TEACHER OF HOREOGRAPHIC DISCIPLINES

ТРИГУБ Г.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов
природничо-математичних
спеціальностей,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
ХНИКІНА О.О.,
кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов
природничо-математичних
спеціальностей,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
(НА БАЗІ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

У даній статті розглянута актуальність та перспективи впровадження дистанційної форми навчання у вищій освіті. Проаналізовано характерні особливості, притаманні дистанційній освіті; висвітлено переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов як для студентів, так і для викладачів; розглянуто основні проблеми та труднощі впровадження досліджуваної форми навчання іноземних мов на базі професійної орієнтації на сучасному етапі освіти.
Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційна освіта, інформаційні технології, мультимедійні засоби навчання, Інтернет-ресурси, технології дистанційного навчання, професійно-орієнтоване навчання.*

В данной статье рассмотрена актуальность и перспективы дистанционного образования в высшей школе. Проанализированы характерные особенности дистанционной формы обучения, рассмотрены преимущества, недостатки дистанционного обучения иностранным языкам, как для студентов, так и для преподавателей. Выявлены основные проблемы и трудности внедре-

© ТРИГУБ Г.В., ХНИКІНА О.О., 2018 УДК 378.018.43:]81'243:378.016

ния данной нетрадиционной формы обучения иностранным языкам с профориентацией на современном этапе образования.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, дистанционное образование, информационные технологии, мультимедийные технологии обучения, Интернет-ресурсы, технологии дистанционного обучения, профессионально-ориентированное обучение.*

The article deals with the basic concepts, features and principles of distance learning in high school. The developments in Information and Communication Technologies have made distance education possible in Ukraine. Distance education offers lots of advantages to people who would like to receive education but who cannot do it for different reasons. The topicality and relevance of distance learning are highlighted in the research. The main emphasis is made on the benefits of foreign language learning through distance education both for students and teachers. Distance foreign language learners may face some problems analyzed in the article. The difficulties and problems of distance foreign language teaching have been revealed. The basic technologies and methods of distance education are presented.

Key words: *distance learning, distance education, information technologies (IT), Internet resources, multimedia training tools, distance learning technologies, profession-oriented training.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним з актуальних напрямків розбудови сучасної вищої освіти є впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Використання мультимедійних засобів, Інтернет-ресурсів і навчальних програм стало активно впроваджуватись в процес навчання іноземних мов. Застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови сприяє розвивитку мотивації студентів, що є одним з найважливіших факторів у процесі навчання. Сучасні комп'ютерні технології забезпечують передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації іноді ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Перспективи використання інформаційних технологій на сьогоднішній день досить широкі.

Теоретичним й практичним аспектам проблеми комп'ютеризації освіти присвячені роботи Б.С. Гершунського, А.П. Єршова, А.М. Короткова, В.А. Лецко, О.А. Локтюшиної, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, В.В. Рубцова, П.І. Підкасистого, О.Б. Тищенко, та ін. Можливості комп'ютерної комунікації у вузі щодо змін змісту навчання з дисциплін розкривають М.Н. Алексєєв, С.Г.

Григорьєв, Б.С. Гершунський, Н.А. Женов, А.А. Оголь, А.В. Петров. Проте науковці переважно акцентують увагу на властивостях комп'ютерних технологій як універсальних засобів обробки інформації. Дослідження З.О. Джаліашвілі, В.С. Колесникова, А.Г. Крицького, відзначають окремі комунікативні властивості комп'ютерної освіти, особливості комп'ютерних навчальних систем щодо побудови навчання у режимі діалогу. Реалізації можливостей ресурсів телекомунікаційних мереж як глобального середовища безперервної освіти присвячені роботи С.В. Богданової, С.Д. Коракозова, Є.С. Полат та ін. Окремі аспекти інформатизації вивчення іноземних мов розглядалися М.А. Акоповою, М.Ю. Бухаркіною, О.І. Дмитрєвою, Е.Л. Носенко., І.П. Павловою, та ін. Проте ґрунтовних досліджень з визначення й реалізації можливостей інформаційно-комунікативних систем у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями бракує.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Одним з пріоритетних напрямів програми модернізації загальноосвітньої і вищої школи визнане дистанційне навчання. *Дистанційне навчання* (далі ДН) – це одна із форм організації навчального процесу, при якому усі або частина занять здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній віддаленості викладача й студентів. Дистанційне навчання відкриває можливість вивести на новий рівень допрофільну і профільну підготовку студентів, дозволить забезпечити гнучкість та багатоваріантність у навчанні, сприятиме більш повному розкриттю їхнього потенціалу, через фактично необмежену кількість дистанційних навчальних курсів. Саме дистанційна форма навчання відкриває можливості для студентів, які навчаються за індивідуальним планом, на заочній формі навчання та є релевантною для студентів з обмеженими фізичними можливостями (інклюзивна освіта).

Дистанційна форма навчання надає великі можливості відповідно до потреб суспільства щодо підготовки високопрофесійних фахівців. **Актуальність проблеми** дистанційного навчання полягає в тому, що результати суспільного процесу, раніше зосереджені в сфері технологій, сьогодні концентруються в інформаційній сфері. Виходячи з того, що професійні знання старіють дуже швидко, необхідно їх постійно вдосконалювати. Дистанційна форма навчання дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства в системі освіти. Можна констатувати, що дистанційне навчання увійшло в 21 століття як найефективніша система підготовки і безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня фахівців різноманітних сфер та галузей.

В останні десятиліття досліджено основні напрями розвитку дистанційного навчання з використанням інформаційних технологій у вищих навчаль-

них закладах (Г. Андріанова, О. Андрєєв, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Г. Козлакова, А. Кудін, І. Козубовська, Д. Опеншоу, В. Огнев'юк, В. Олійник, Є. Полат, П. Стефаненко, І. Хорев, А. Хуторський).

Мета і завдання статті. **Метою статті** є комплексний аналіз основних особливостей та факторів, що впливають на впровадження дистанційної форми навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на базі немовних спеціальностей, що передбачає вирішення конкретних завдань:

- розглянути актуальність дистанційного навчання та перспективи впровадження у вищій освіті в Україні;
- відзначити основні дидактичні принципи, на яких базується дистанційне навчання;
- висвітлити характерні особливості, притаманні дистанційній освіті та порівняти її з традиційними формами навчання;
- проаналізувати переваги та недоліки дистанційної форми освіти як для студентів, так і для викладачів;
- визначити основні проблеми та труднощі впровадження досліджуваної форми навчання на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання базується на основних дидактичних принципах: науковості, системності, систематичності, активності, принципи розвивального навчання, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання [12].

При використанні дистанційного навчання можуть використовуватися різні методи донесення навчальної методичної інформації до студентів різних категорій (реферати та конспекти, інтерактивні лекції та семінари). Сьогодні вже змінилося декілька поколінь спеціальних технологій в галузі дистанційної освіти – починаючи від звичайних друкованих освітніх видань до сучасних комп'ютерних технологій: освітнє телебачення, аудіо та відеотрансляції, відеоконференції, E-Learning, різноманітні інтернет-трансляції, інтернет-конференції). Дистанційні засоби навчання роблять акцент на самостійній роботі студента. І хоча студент знаходиться на відстані від викладача в просторі або в часі, сучасні телекомунікаційні засоби уможливлюють діалог між викладачем та студентами.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної теорії та практики дистанційного навчання дозволяє відзначити такі характерні особливості, притаманні дистанційній освіті (далі ДО):

- гнучкість (студенти займаються у зручний для себе час, у зручному місці і в зручному темпі). Кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для освоєння матеріалу й отримання необхідних знань за обраними дисциплінами;
- модульність (в основу програм ДО закладається модульний принцип).

Це дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам;

- паралельність (навчання може проводитися при поєднанні основної професійної діяльності з навчанням, тобто «без відриву від виробництва»);
- віддаленість (відстань від місця знаходження студента до освітньої установи (за умови якісної роботи зв'язку)) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу;
- асинхронність (в процесі навчання студент і викладач працюють за зручним для кожного розкладом);
- охоплення (цю особливість іноді називають також «масовістю»; кількість студентів не є критичним параметром);
- рентабельність (під цією особливістю мається на увазі економічна ефективність дистанційного навчання);
- соціальність (ДО певною мірою знімає соціальну напруженість, забезпечуючи рівні можливості отримання освіти незалежно від місця проживання і матеріальних умов);
- інтернаціональність (ДО забезпечує зручну можливість експорту та імпорту освітніх послуг).

Перераховані особливості визначають переваги дистанційної освіти перед іншими формами отримання освіти, одночасно пред'являючи певні специфічні вимоги як до викладача, так і до слухача, ні в якому разі не полегшуючи, а часом збільшуючи трудовитрати обох сторін. Мова йде про нову роль та функції викладача. Вимоги до студента також істотно відрізняються від традиційних.

Дистанційна освіта знаходиться найближче за характеристиками і деяким організаційним моментам до заочного навчання, але має істотні, навіть зовні помітні відмінності, наприклад, вільний часовий графік в процесі навчання, розширені можливості спілкування з викладачем із використанням засобів нових інформаційних технологій, спеціалізовані комплекти засобів навчання для ефективної самостійної роботи тощо.

В останні десятиліття саме використання засобів дистанційної форми навчання стало актуальним напрямом у вивченні іноземних мов. Скорочення кількості годин з іноземної мови, підвищення вимог та збільшення обсягу матеріалу спонукають викладачів до пошуку ефективних альтернативних засобів та методів навчання, одним з яких виступає дистанційна освіта.

Вивчення іноземної мови сприяє підвищенню загальноосвітнього рівня та кваліфікації фахівців і розглядається як складовий елемент системи освіти, якому притаманні цілісність, автономність та специфіка. Студенти повинні володіти навичками розмовної мови, читання, перекладу та реферування

текстів за фахом. Мотивацією щодо вивчення іноземних мов служить професійна потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з умінням спілкуватися іноземною мовою. Тому однією із особливостей немовних спеціальностей у вузах є її професійно-орієнтований характер. Специфіка дисципліни "Іноземна мова" полягає у тому, що домінуючим компонентом змісту навчання іноземної мови є не основи наук, а способи діяльності – навчання різних видів мовної та мовленнєвої діяльності: мовлення, аудіювання, читання, письма. Пріоритет у навчанні іноземних мов має належати виконанню вправ усного характеру. У цьому полягає як специфіка дисципліни, так і основна складність викладання іноземних мов, особливо, при формуванні навичок мовлення. Формування комунікативної компетенції потребує пріоритету інтерактивних засобів навчання для індивідуальної або групової роботи студентів. Дистанційне навчання інозених мов із використанням комп'ютерних та телекомунікаційних технологій має забезпечувати реалізацію таких завдань: формування і розвиток умінь та навичок читання з безпосереднім використанням матеріалів мережі Інтернет; удосконалення умінь аудіювання на основі адаптованих та автентичних звукових текстів; формування умінь та навичок перекладу та реферування тестів за фахом; удосконалення умінь монологічного та діалогічного мовлення; розширення активного та пасивного словників, ознайомлення з лексикою сучасної іноземної мови; формування елементів глобального мислення (діалог культур); формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності, потреби використання іноземної мови у реальному спілкуванні; формування культури спілкування. Дослідження в галузі педагогічної технології підтверджують, що потенціал комп'ютерного дистанційного навчання може бути найбільш ефективно використаний при вивченні іноземних мов, яке включає обговорення, інтенсивну розумову активність та колективну діяльність. Одним із перспективних напрямків роботи в системі дистанційного навчання іноземних мов є інтегрований підхід до вирішення основних завдань, які поєднують у цій системі: комплекс технологій з високим дидактичним потенціалом і телекомунікаційну технологію; комп'ютерне навчання іноземних мов, технологію мультимедіа та методи інтенсивного навчання іноземних мов [4]. Сьогодні в Україні споживачам пропонуються численні й різноманітні електронні посібники та комп'ютерні програми для вивчення іноземних мов, більшість з яких являє собою спрощені популяризаторські довідники, які не можуть стати джерелом глибоких знань. Характерними недоліками багатьох існуючих електронних посібників є також довільна, методично непродумана презентація навчального матеріалу. Велика кількість електронних посібників є гіпертекстовими аналогами відомих (і як правило, чужих) друкованих видань. На першому етапі розробки електронного посібника більш коректним і раціональним є створення власного посібника

у друкованому варіанті, його апробація у навчальному процесі та редагування. Створення електронних посібників з іноземних мов повинне починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій передачі навчальної інформації, коректування критеріїв контролю та оцінки рівня засвоєння знань. Основні, на нашу думку, критерії якості електронного підручника або навчального посібника такі:

- висока якість змістової частини;
- наявність визначеної концепції у використанні представлених продуктів і забезпечення їх достатньою кількістю методичних рекомендацій;
- наявність таких істотних властивостей, що можуть бути реалізовані винятково електронними засобами.

З іншого боку, сучасна економічна і технологічна ситуація в Україні є такою, що основними засобами навчання залишаються традиційні друковані підручники та посібники. Як вже зазначалося, надання пріоритету самостійній роботі студентів, потребує переосмислення методичних та методологічних засад навчання іноземної мови та створення якісно нових посібників, які б відповідали таким вимогам, як: науковість, автентичність (відповідність реальній сучасній іноземній мові), системна організація матеріалу як в межах усього посібника, так і в межах його окремих структурних частин (занять), комплексне представлення мовного матеріалу, взаємозв'язок навчання різним видам мовленнєвої діяльності, професійно-орієнтований характер [11].

Аналіз основних характеристик дистанційного навчання та анкетування студентів щодо переваг та недоліків його використання при вивченні іноземних мов на немовних спеціальностях дозволив виявити наступне.

Переваги:

- свобода і гнучкість,
- індивідуальність, мобільність,
- самостійний вибір темпу навчання, залучення більшої кількості людей різних вікових груп,
- просте формування віртуальних спільнот, що дає можливість обговорення між викладачами певних проблем,
- вирішення спільних завдань, обмін досвідом чи інформацією тощо;
- здатність до навчання осіб у віддалених важкодоступних регіонах;
- розширення кола осіб, здатних отримати необхідну підготовку, а саме осіб з особливими потребами в розвитку.
- змішання кордонів між очною та заочною формами навчання;
- задоволення студентів в отриманні підготовки в комфортних для них умовах.

Серед **недоліків** дистанційного навчання при вивченні іноземної мови слід зазначити такі:

- відсутність прямого очного спілкування між студентами та викладачем;
- втрата емоційного забарвлення поданого матеріалу;
- труднощі у створенні творчої атмосфери в групі тих, хто навчається,
- неможливість формування повного уявлення про зміст навчального предмета (вивчення іноземної мови передбачає «живе» спілкування студента з викладачем та іншими студентами).

Слід також відзначити конкретні **проблеми та труднощі** впровадження дистанційній форми навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах:

- відсутність досвіду роботи в даному напрямку;
- відсутність достатньої нормативно-правої та науково-методичної бази;
- необхідність психологічної підготовки всіх учасників навчально-виховного процесу до запровадження та використання такої інновації;
- невизначеність чітких розмежувань розподілу навчального часу на очне та дистанційне навчання;
- недостатнє забезпечення технічними засобами як закладу так і студентів;
- недостатній рівень володіння комп'ютерною технікою, навичками роботи в Інтернеті, використання інтерактивних технологій навчання;
- несформованість навичок самоосвіти, саморозвитку, саморегуляції, професійної рефлексії;
- складність у розробці навчальних програм, підручників, посібників, недостатня варіативність [11].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, аналіз основних характеристик дистанційного вивчення та навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах, принципів та технологій дистанційної освіти дозволили зробити такі висновки:

Дистанційне навчання є одним з пріоритетних та актуальних напрямів модернізації вищої школи. Саме ця форма освіти дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Основними дидактичними принципами, на яких базується дистанційне навчання, є: науковість, системність, систематичність, активність, принципи розвивального навчання, наочність, диференціація та індивідуалізація навчання. Основні характеристики дистанційної освіти визначають її переваги перед іншими формами отримання освіти, одночасно пред'являючи певні специфічні вимоги як до викладача, так і до студентів. Оскільки йдеться про дистанційне вивчення і навчання іноземних мов, то слід враховувати конкретні проблеми та труднощі впровадження даної форми освіти. Особливо це стосується створення електроних посібників з іноземних мов, які б відповідали таким вимогам, як: науковість, автентичність, комплексне представлення мовного матеріалу, взаємозв'язок навчання з різними видами мовленнєвої

діяльності, професійно-орієнтований характер.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні ефективних методик та технологій впровадження дистанційного навчання професійно-орієнтованої іноземної мови на неспеціалізованих факультетах.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 250 с.
3. Дмитриева Е.И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей / Е.И. Дмитриева // Иностранный язык в школе. – 1997. – №2. – С. 11 – 15.
4. Ковальська К.Р. Дистанційне навчання як перспективна форма розвитку предметно-орієнтованих професійних компетентностей учителів. http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/
5. 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 : наук.-метод. зб. – Вип. 8. Педагогіка / редкол. : І. І. Мархель (гол. ред.) та ін. – Одеса : Друк, 2001. – 242 с.
6. Околепов О.П. Процесс обучения в системе дистанционного образования / О.П. Околепов // Эл. журнал "Дистанционное образование". – 2000. – №3. – С. 41.
7. Освітній портал (Дистанційне навчання його плюси та мінуси) / [Електронний ресурс]: http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/.
8. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е. С. Полат // ИЯШ. – 1998. – № 5. – С. 6 – 11.
9. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
10. Скибицкий Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э. Г. Скибицкий // Эл. журнал "Дистанционное образование". – 2000. – №1.– С. 18.
11. Технологічність як основний методичний підхід до створення курсів дистанційного навчання через Інтернет // Матеріали Другої Всеукраїнської "Наукові доповіді НАУ" 2005–1(1) http://www.nbuv.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf
12. Хуторский Д.О. Принципы дистанционного творческого обучения // Эл.

журнал "Эйдос". – 1998. – №1. – С.16.
13. Graddol D. Language issues in Distance education at tertiary level / D. Graddol // Language Issues in Distance Education. England, United Kingdom : Dunford Seminar Report. ERIC Document: ED370406. – 1993. – P. 23–25.
14. Warschauer M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. / M. Warschauer // Practical applications of educational technology in language learning / M. Clay (Ed.). – Lyon, France : National Institute of Applied Sciences, 1998. – 256 p.

Transliteration of References:

1. Andreev A.A. 1999. Distantsionnoie Obuchenie: Sushchnost, Tekhnolohiia, Orhanizatsiia.M:196.
2. Bykov V.Y. 2008. Modeli Orhanizatsiinykh System Vidkrytoi Osvity. K: 250.
3. Dmitrieva E.I. 1997. O Perspectivakh I Vozmozhnostiakh Distantsionnoho Obucheniia Inostrannym Yazykam s Ispolzovaniem Komputernykh Tellekommunikatsionnykh Setei.M: 11–15.
4. Kovalska K.R. Dystantsiine Navchannia Yak Perspektyvna Forma Rozvytku Predmetno-Oriientovanykh Profesiinykh Kompetentnostei Uchyteliv. http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/
5. Kuzhel O.M. 2001. "Vykorystannia Personalnoho Kompiutera u Vyvchenni Inozemnykh Mov". Novi Informatsiini Tekhnolohii Navchannia v Navchalnykh Zakladakh Ukrainy. Odesa: 242.
6. Okolepov O.P. 2000. "Protsess Obucheniia v Sisteme Distantsionnoho Obrazovaniia". Distantsionnoe Obrazovanie. 41.
7. Osvitnii Portal (Dystantsiine Navchannia: Pliusy ta Minusy [Elektronnyi resurs]: http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18
8. Polat E.S. 1998. Nekotoryie Kontseptualnyie Polozheniia Orhanizatsii Distantsionnoho Obucheniia Inostrannomu Yazyku na Baze Kompiuternykh Kommunikatsii. 6–11.
9. Robert I.V. 1994. Sovremennyie Informatsionnyie Tekhnolohii v Obrazovanii: Didakticheskie Problemy, Perspektivy Ispolzovaniia. M: 205.
10. Skibitskii E.H. 2000. "Didakticheskoie Obespecheniie Protsessa Distantsionnoho Obucheniia". Distantsionnoie Obrazovaniie. 18.
11. Tekhnolohichnist yak Osnovnyi Metodychnyi Pidhid do Stvorennia Kursiv Dystantsiinoho Navchannia cherez Internet. Naukovi Dopovidi NAU. 2005–1(1) http://www.nbuv.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf
12. Khutorskii D.O. 1998. Printsypy Distantsionnoho Tvorcheskoho Obucheniia. 11.
13. Graddol D. Language issues in Distance education at tertiary level / D. Graddol // Language Issues in Distance Education. England, United Kingdom : Dunford Seminar Report. ERIC Document: ED370406. – 1993. – P. 23–25.
14. Warschauer M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. /

M. Warschauer // Practical applications of educational technology in language learning / M. Clay (Ed.). – Lyon, France : National Institute of Applied Sciences, 1998. – 256 p.

TRYGUB G.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Natural and Mathematical Specialties, Eastern European National University named after Lesia Ukrainka, Lutsk, Ukraine
galya.trigub@gmail.com

KHNYKINA O.O., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Natural and Mathematical Specialties, Eastern European National University named after Lesia Ukrainka, Lutsk, Ukraine
likhach.oks@gmail.com

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE FOREIGN LANGUAGES TRAINING (ON THE BASIS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES)

ТРИГУБ І.П.,
старший викладач, кафедра іноземної філології та перекладу,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна
ВЛАСЕНКО Л.В.,
викладач, кафедра іноземної філології та перекладу,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

ЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОЗНАКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МОЛОДІ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті робиться акцент на пріоритетне питання в освіті щодо підвищення ефективності педагогічного процесу через зміну ставлення до питання безперервної освіти. Внаслідок встановлення контактів з іншими країнами, розвитку міжнародної співпраці та кооперації в галузі освіти, науки та техніки, виникає потреба формування іншомовної комунікативної компетентності як вагомої складової професіоналізму студентів внз, тому проаналізовано сутність понять "професіоналізм" та "професійна компетентність" як підґрунтя професійної діяльності фахівця; "комунікативна компетентність", "іншомовна комунікативна компетентність". Зазначено, що вивчення іноземної мови є важливою передумовою для особистих, культурних, професіональних та економічних контактів. Приділено увагу необхідності ролі вивчення іноземної мови в сучасному суспільстві. В статті визначаються фактори, які сприяють найбільш ефективному розвитку процесу навчання в системі безперервної освіти.

Ключові слова: *освіта, безперервна освіта, іноземна мова, професіоналізм, професійна підготовка, "іншомовна комунікативна компетентність".*

В статье делается акцент на приоритетный вопрос в образовании по повышению эффективности педагогического процесса через

 © ТРИГУБ І.П., ВЛАСЕНКО Л.В., 2018

изменение отношения к вопросу непрерывного образования. Вследствие установления контактов с другими странами, развития международного сотрудничества и кооперации в области образования, науки и техники, возникает необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетентности как весомой составляющей профессионализма студентов вузов, поэтому проанализированы суть понятий "профессионализм" и "профессиональная компетентность" как основа профессиональной деятельности специалиста; "коммуникативная компетентность", "иноязычная коммуникативная компетентность". Отмечено, что изучение иностранного языка является важной предпосылкой для личных, культурных, профессиональных и экономических контактов. Уделено внимание роли изучения иностранного языка в современном обществе и необходимость ее изучения. В статье определяются факторы, способствующие наиболее эффективному развитию процесса обучения в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: *образование, непрерывное образование, иностранный язык, профессионализм, профессиональная подготовка, "иноязычная коммуникативная компетентность".*

The article focuses on the priority issue in education to increase the efficiency of the pedagogical process by changing the attitude to the continuing education issue. As a result of the contacts establishment with other countries, the international cooperation development and cooperation in the field of education, science and technology, there is the need for the formation of a foreign language communicative competence as a significant component of the students professionalism. The essence of the "professionalism" concepts and "professional competence" as the basis of professional activity of a specialist is analyzed; "communicative competence", "foreign language communicative competence". It is noted that the study of a foreign language is an important prerequisite for personal, cultural, professional and economic contacts. The attention is paid to the role of foreign language studying in contemporary society and the need to study it. The article identifies the factors that contribute to the most effective development of the learning process in the system of continuing education.

Key words: *education, continuous education, foreign language, professionalism, professional training, "foreign language communicative competence".*

Постановка проблеми. Процеси державотворення, що відбуваються сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Вищий навчальний заклад повинен не просто дати студентам певний обсяг знань, а й сформувати таку молодь, яка здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою життєву позицію, свій світогляд, гуманне ставлення до себе та інших, вміння адаптуватись до сучасних умов життя, стати у майбутньому висококваліфікованим і конкурентоспроможним фахівцем. Це розуміння відповідно вимагає змін у стратегії управління процесом навчання, за якою акценти навчання у ВНЗ переносяться на особистість як на суб'єкт навчальної діяльності. У зв'язку з швидкими темпами розвитку суспільства, відбувається таке саме швидке знецінення набутих під час навчання у ВНЗ знань. Тому питання безперервної освіти як показника високого рівня професіоналізму молоді є пріоритетним питанням щодо підвищення ефективності педагогічного процесу. У зв'язку з цим, в нашому суспільстві назріла необхідність розуміння того, що ідея неперервності освіти упродовж всього життя реалізується не тільки в процесі навчання в освітній установі, а й протягом напруженої інтелектуальної праці фахівця. Велику роль відіграють якості особистості самого студента (майбутнього висококваліфікованого фахівця), які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше концепція „неперервної освіти" була представлена на форумі ЮНЕСКО у 1965 році видатним теоретиком П. Ленграндом [1] і викликала значний теоретичний та практичний резонанс. Відтоді ідея безперервної освіти швидко завойовує прихильників та набуває нових форм. Серед сучасних науковців та дослідників, які присвятили свої праці вивченню передумов виникнення та розвитку терміну безперервної освіти, слід виділити С. П. Кудрявцеву, В. В. Колос [2], А. І. Кравченко [3], В. Н. Скворцов [4], О. Тоффлер [5]. Віддаючи належне роботам вказаних науковців, зазначимо, що питання актуальності безперервної світи у розрізі підвищення професіоналізму молоді потребує подальшого розгляду. Адже, враховуючи сутність даного поняття та її спрямованість на безперервне освоєння нових знань та сучасних технологій, найбільшою сферою застосування безперервної освіти виступає саме постійне навчання людини, враховуючи сучасні економічні вимоги до майбутнього фахівця та світові економічні процеси. Як свідчать наукові джерела, дослідження проблем розвитку професійної свідомості та компетентності в науці займає особливе місце.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що високий рівень професіоналізму та висока якість професійної підготовки майбутнього фахівця забезпечують довготривалу затребуваність його професійної діяльності. Велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності. Цією

проблемою та питаннями професіоналізації майбутніх фахівців займалися як зарубіжні науковці (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні , такі як Б. Г. Ананьєв [6], І. Д. Бех [7], В. В. Рибалко [8]. Вони відзгачали, що професійна придатність розглядається як сукупність особистісних якостей людини, які впливають на успішність засвоєння та ефективність виконання трудової діяльності.

Мета статті полягає у дослідженні сутності поняття безперервної освіти та перспектив її впливу на підвищення професіоналізму молоді як майбутніх фахівців; у розкритті сутності понять «професіоналізм» та «професійна компетентність» як підґрунтя професійної діяльності фахівця; «комунікативна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність»; у розгляді взаємозв'язку між підготовкою майбутніх фахівців та виявленні факторів, які сприяють ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У запропонованому П. Ленгрaндом трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр самого поняття поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція „єдності світу", згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі. Для визначення категорії безперервної освіти використовується ряд термінів. У сучасній літературі можна зустріти такі стійкі сполучення, як «освіта дорослих» ; «продовжена освіта»; «подальша освіта»; «відновлювана освіта» як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «перманентна освіта»; «освіта протягом життя»; «навчання протягом життя» (LLL). Деякі автори доцільною вважають «рекурентну (що повторюється час від часу) освіту» коли, говорячи про освіту дорослих, хочуть підкреслити її відносну незалежність від структур формальної освіти, кажуть про «освіту поза школою» та «неформальну освіту». У кожному із цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини. Але ми будемо будувати наше дослідження на обговоренні концепції «навчання протягом життя» (LLL), яка з часом змінювалась. Сьогодні в концепції «LLL» посилюються мотиви особистісного зростання.

Поняття «неперервна освіта» – це філософсько-педагогічна категорія. Відповідно до цього освіта розглядається як: *процес, що охоплює все життя людини; аспект освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з*

використанням усіх ланок наявної освітньої системи; принцип організації освітньої політики. **Провідними тенденціями розвитку неперервної освіти в Україні є:** *орієнтація на особистість (у розумінні діяча суспільного розвитку, свідомого індивіда, який посідає певне становище у суспільстві та виконує певну громадську роль); відкритість та доступність цієї системи не тільки кожній людині, але й на зрізі кожного ступеня освіти; гнучкість освітньої системи у виборі стилю, типу набуття людиною знань, умінь і навичок (наявність таких форм, як заочна, вечірня тощо); створення цілісного* « *освітнього простору» (через мережу засобів масової інформації) [9].* Серед загальносвітових тенденцій розвитку суспільства, що обумовлюють поширення в розвинених країнах концепції «освіта протягом життя», для України особливо актуальними є: 1) Прискорення темпів оновлення професійних знань (щорічно обновляється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань). Вирішення проблеми полягає в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти і організується не як кінцева, а як основа, фундамент для подальшого навчання. 2) Інноваційні методики викладання й навчання. Методи навчання як у формальній, так і в неформальній системі освіти повинні орієнтуватися на користувача, змінюватися в напрямку особистісної мотивації, уміння навчатись.

Отже, неперервна освіта - це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти. Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою прискорення соціально-економічного прогресу країни[10]. Професійна компетентність як єдність спеціальних і міждисциплінарних ключових компетентностей особистості означає не тільки ефективне використання знань і майстерності, але й постійну генерацію нових знань і вмінь, які мають забезпечити конкурентоспроможність сучасного фахівця [11]. Досвід досліджень багатьох науковців переконує, що умовою конструктивного професійного зростання особистості майбутнього фахівця є розвиток певних професійно важливих якостей: відповідальності, спрямованості, компетентності. Тому професійний розвиток особистості безпосередньо пов'язуємо із проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного зростання у професійній діяльності. Основним джерелом професійного розвитку на початкових етапах професій-

ного становлення є рівень особистісного розвитку студента. Упродовж навчання співвідношення особистісного та професійного розвитку набуває характеру динамічної неврівноваженої цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його. Особистість формується тоді, коли студенти взмозі прийняти самостійне рішення в процесі вирішення різних завдань. Існує думка, що модель професійного становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-особистісного розвитку. Перший етап, коли у студента почалась професійна підготовка, але вона ще не дійшла до завершення. Другий етап, коли студент приступив до практики. У нього є можливість застосовувати набуті теоретичні знання, вдосконалити свій професіоналізм. І тому, відповідно до концепції професійного розвитку особистості, слід розуміти сукупність змін, які відбуваються у процесі діяльності, що забезпечує ефективний рівень розв'язання професійних завдань. Слід зазначити, що професіоналізм студента як майбутнього фахівця зумовлюється рівнем його компетентності, що для фахівця є однією з найважливіших рис.

На нашу думку, складовими професіоналізму фахівця є професійна компетентність. Професійна компетентність є такою характеристикою його кваліфікації, в якій представлені знання, уміння й якості, необхідні для здійснення професійної діяльності. У самій трактовці поняття «професіоналізму» відображується здібність майбутнього фахівця застосовувати набуті знання до предмета професійної діяльності. Професіоналізм особистості передбачає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у процесі опанування особистістю знань з метою успішного вирішення складних професійних завдань. У сучасних психологічних дослідженнях зазначається, що процес професійного розвитку передбачає становлення студента як суб'єкта освітньої діяльності і здатність його до організації самостійних, професійних та особистісно значущих дій.

Отже, професійне становлення майбутнього фахівця впродовж навчання у вищому навчальному закладі передбачає формування у студентів: здатності займати активну позицію з розвитку саморегуляції особистості щодо забезпечення максимального особистісного розвитку з мінімальними затратами; позитивного ставлення до навчальної діяльності та ініціювання пізнавальної активності; здатності планувати і прогнозувати своє професійне становлення; усвідомлення можливостей та готовності розвивати професійно важливі якості, які мають недостатній рівень сформованості; здатності мобілізувати весь свій особистісний потенціал заради досягнення цілей розвитку себе як професіонала [12]. В умовах сьогодення знання іноземних мов є не тільки запорукою успішної кар'єри, а й показником освіченості людини. Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними

мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Домінуюча роль у підготовці майбутніх фахівців відводиться формуванню компетенцій, призначених забезпечити навчання і оволодіння студентами навичками професійного іноземного спілкування як ефективного засобу, що підвищує професійний потенціал майбутнього фахівця та результативність його діяльності. Під поняттям «іншомовна комунікативна компетентність» слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовна комунікацію не носіями мови. Така здатність і готовність формується на основі комплексу компетенцій і якостей особистості, які складають структуру іншомовної комунікативної компетентності студента. Дослідник А. Щукін доводить, що «іншомовна комунікативна компетентність» це «здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуацій спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності»[13]. Іншомовна комунікативна компетентність виступає як взаємодія лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, комунікативної компетенцій і рівень сформованості цих компетенцій дозволяє майбутньому фахівцеві здійснювати іншомовну, міжмовну, міжособистісну комунікацію. У стратегії навчання іноземній мові у ВНЗ передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетентності в професійній сфері спілкування; сфокусовано увагу науковців і практиків на питаннях мети, ролі, функцій, завдань, структури та специфіки. При залученні підходів у практичному навчанні щодо формування комунікативної компетенції студентів береться до уваги відповідність форм і методів навчальної діяльності поставленим внз цілям з метою випуску компетентісного фахівця. Для цього потрібно відібрати такі підходи, що мають бути спрямовані на формування компетенцій, які можна компетентісними. Компетентісними є ті форми і методи роботи при викладанні, які мають не тільки навчальне, а й життєве обґрунтування. Стає ясно, що принцип безперервного навчання у ВНЗ дозволяє охопити і спланувати весь комплекс аудиторної, самостійної та індивідуальної діяльності студента, забезпечує студентів засобами визначення рівня володіння іноземною мовою на кожен ступінь навчання, інструкціями, для набуття іншомовних мовленнєвих навичок і умінь, сприяє плануванню процесу, керованого викладачем, та власного навчання і самоконтролю, дає можливість викладачеві виступити в ролі координатора, а не тільки ініціатора навчального процесу, індивідуалізує навчання, дозволяє тісніше співпрацювати з кожним студентом, підвищує мотивацію студентів у вивченні іноземної мови, заохочуючи їх до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності. Підсумовуючи, зазначимо: у системі освіти є концепція безперервної освіти у навчальному процесі та перспектив її впливу на підвищення професіоналізму молоді як майбутніх фахівців, є висококваліфіковані викладачі іноземної мови, є налаштованість на співпра-

цю із провідними фахівцями та міжнародними організаціями, є підтримка держави. Все заради того, щоб студенти краще володіли мовами, а ВНЗ посіли належне місце в загальноєвропейському просторі.

Висновки. Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур - основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних. Єдність цілей неперервної освіти і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднуються з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державно-суспільного управління. У цьому випадку освіта, отримана раз і назавжди, втрачає свій зміст, тому що є засобом подальшої, що триває протягом усього життя, освіти. Безперервна освіта дає можливість об'єднати, інтегрувати всі елементи системи освіти, додасть їм цілісність, системність. Професійна компетентність менеджера базується на засадах практичних умінь, особистісних якостей, які зумовлюють готовність викладача до професійної діяльності Професійна компетентність охоплює всі сфери особистості та є метою, досягнути якої прагне фахівець у процесі свого професійного становлення. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця засобами іноземної мови буде успішним, якщо професійна компетентність буде формуватися на основі інтеграції елементів змісту профільних дисциплін та іноземної мови в процес навчання та загалом в системі безперервної освіти.

Отже, володіння мовою виступає багатокомпонентним поняттям, яке передбачає й індивідуальне багатство словникового запасу носія мови, і чистоту, ясність, точність, виразність, нормативність його мовлення, і розуміння нюансів значеннєвого спектра слів, і розрізнення мовних засобів за їх стилістичним забарвленням, і досконале володіння способами побудови різноструктурних речень та текстів засобами цієї мови, і знання національних особливостей формо- та словотворення й мовленнєвого етикету, а також уміння надати фонетико-інтонаційної виразності усному мовленню. Мовна компетентність є потужним фактором у професійній підготовці національних кадрів, бо ж представники наукової й технічної еліти народу, його найосвіченіші верстви і мають стати носіями зразкової літературної мови в обох формах її функціонування. Володіючи іноземною мовою, людина автоматично переходить на вищий соціальний ступінь, оскільки стає конкурентоспроможним претендентом на високооплачувану посаду. Іноземні мови покращують якість нашого життя у всіх її сферах.

Список використаних джерел:

1. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education/P.Lengrand. – Paris, UNESCO, 1975. – p. 157
2. Кудрявцева С.П., Колос В.В., «Міжнародна інформація». Навчальний посібник – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. – 400 с.
3. Кравченко А. И. Непрерывное образование: гибкость и рост. Електронний ресурс: – [Режим доступу]: - http://sdo.elitarium.ru/nepreryvnoe_obrazovanie
4. Скворцов В. Н. Формирование высококвалифицированного специалиста - одна из важнейших задач и функций непрерывного образования В. Н. Скворцов/ Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – Вып. 11. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Ч. I. – 324 с. / С. 10
5. Toffler O. the Future of labor in the West // O. Toffler. – M. : Progress, 1986. – 642c.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 338 с.
7. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку «образу Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1992. – № 3. – С. 9-21.
8. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. – К. : Академія педагогічних наук України, 1998. – 160 с.
9. Національний інститут соціальних досліджень. «Освіта протягом життя як чинник людського розвитку». Аналітична записка. Електронний ресурс: – [Режим доступу]: - http://www.niss.gov.ua/articles/1865/ .
10. Електронний ресурс: – [Режим доступу]: https://pidruchniki.com /1529052755044/pedagogika/nepererverna_osvita_svitova_tendentsiya
11. Авраменко М.М. Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів / М.М. Авраменко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.- 2009. – Вип.132. - С.393-397
12. Алексєєва Т.В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми / Т.В. Алексєєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.- 2013.- Вип. 4.
13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов.- М.: Филоматис, 2004. – 416 с./ С. 139.

Transliteration of References:

1. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P.Lengrand. – Paris, UNESCO, 1975 – p. 157
2. Kudryavtseva S.P., Kolos V.V., «International information». Textbook – K.: Publishing House «Word», 2005. – p.400
3. Kravchenko A.I. Continuous Education: Flexibility and Growth. Electronic resource: – [Access mode]: - http://sdo.elitarium.ru/nepreryvnoe_obrazovanie
4. Skvortsov V.N. Formation of a highly skilled specialist - one of the most important tasks and functions of continuous education V.N. Skvortsov / Education through all life: Continuous education in the interests of sustainable development: materials of the 11th International. conf.: in 2 hours / syst. N.A. Lobanov; under science Ed. N.A. Lobanova and V.N. Skvortsova; LSU named by A.S.Pushkin, Research Institute of Social Sciences. and ped. Problems of continuous education. - Extract 11. - SPb.: LSU named by A.S.Pushkin, 2013. - P. I. - 324 p. / P.10
5. Toffler O. The Future of Labor in the West // O. Toffler. – M.: Progress, 1986. – 642p.
6. Ananiev B.G. Man as a subject of knowledge / B.G. Ananiev. – L.: LSU, 1968. – 338 p.
7. Bekh I. D. The category of formation in the context of the development of «image of me» personality / I. D. Bech // Pedagogy and psychology. - 1992. - No.3. - pp. 9-21.
8. Rybalka V.V. The personal approach in profile education of senior pupils: Monograph / V.V. Rybalka; for ed. G. O. Ball. - K.: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1998. - 160 p.
9. National Institute of Social Research. «Education throughout life as a factor in human development.» Analytical note. Electronic resource: - [Access mode]: - http://www.niss.gov.ua/articles/1865/.
10. Electronic resource: - [Access mode]: - https://idruchniki.com /1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiya
11. Avramenko M.M. Foreign language as a means of forming the professional competence of future economists / M.M. Avramenko // Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Natural Resources of Ukraine. - 2009. – Issue 132. - p.393-397
12. Alexeyeva T.V. Professional formation of the personality in the system of university training: theoretical and methodological analysis of the problem / T.V. Alekseyeva // Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine .- 2013. - Issue 4.
13. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice: a manual for teachers and students. - M.: Filomatis, 2004. - 416 pp. / P. 139

TRYGUB I.P., Senior Lecturer, Department of Foreign Philology and Translation, Kyiv National Trade and Economic University, Kyiv, Ukraine
t.innycya@gmail.com

VLASENKO L.V., Lecturer, Department of Foreign Philology and Translation, Kyiv National Trade and Economic University, Kyiv, Ukraine
lyudavlas@i.u

KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGES AS A CHARACTER OF YOUTH PROFESSIONALISM IN A SYSTEM OF UNINTERRUPTED EDUCATION

ХАЦАЮК О.В.,
заслужений тренер України, суддя НК з боротьби самбо, заступник начальника кафедри фізичної підготовки та спорту, Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна
ГАРКАВИЙ О.А.,
старший викладач, кафедра фізичної підготовки та спорту, Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна
БЕЛОШЕНКО Ю.К.,
старший викладач, кафедра фізичної підготовки та спорту, Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна
АНАНЧЕНКО К.В.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, кафедра одноборств, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті викладені результати дослідження спрямованого на удосконалення методичної підготовленості курсантів старших курсів Національної академії Національної гвардії України (майбутніх офіцерів-командирів різних військових підрозділів Національної гвардії України) під час проходження дисципліни «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» (n=68). Педагогічний експеримент проведено упродовж двох років навчання (серпень 2017 р. – січень 2019 р.). Порівнюючи показники до та після використання запропонованої «Моделі» розвитку та удосконалення методичних знань та практичних умінь в проведенні форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ (майбутніх командирів підрозділів НГУ) під час

© ХАЦАЮК О.В., ГАРКАВИЙ О.А., БЕЛОШЕНКО Ю.К., АНАНЧЕНКО К.В., 2018

УДК 355.233.22:355.12

проходження дисципліни «ФВ та МФП» встановлено, що результати отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, P<0,05). Крім цього, наприкінці дослідження в експериментальній групі встановлено вищий рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-випускників.
Ключові слова: *курсанти, військовослужбовці, фізична підготовка, методична підготовка, форми фізичної підготовки, практичні уміння, методика, тести, тестові завдання, рівень методичних знань, методи тренування, Національна гвардія України, вищий військовий навчальний заклад.*

В статье изложены результаты исследования направленного на совершенствование методической подготовленности курсантов старших курсов Национальной академии Национальной гвардии Украины (будущих офицеров-командиров различных военных подразделений Национальной гвардии Украины) во время прохождения дисциплины «Физическое воспитание и методика физической подготовки» (n=68). Педагогический эксперимент проведен в течение двух лет обучения (август 2017 г. - январь 2019 г.). Сравнивая показатели до и после использования предложенной «Модели» развития и совершенствования методических знаний и практических умений в проведении форм физической подготовки курсантами НАНГУ (будущих командиров подразделений НГУ) во время прохождения дисциплины «ФВ и МФП» установлено, что результаты полученые после педагогического эксперимента у испытуемых группах существенно повысились по сравнению с исходными данными и эти различия в основном достоверны (Ег, P<0,05). Кроме этого, в конце исследования в экспериментальной группе установлено высокий уровень общей физической подготовленности курсантов-выпускников.
Ключевые слова: *курсанты, военнослужащие, физическая подготовка, методическая подготовка, формы физической подготовки, практические умения, методика, тесты, тестовые задачи, уровень методических знаний, методы тренировки, Национальная гвардия Украины, высшее военное учебное заведение.*

The article presents the results of the study aimed at improving the methodological knowledge of senior students of the National Academy of the National Guard of Ukraine (future officers-commanders of various military units of the National Guard of Ukraine) during the course "Physical educa-

tion and methods of physical training" (n=68). The pedagogical experiment was conducted during two years of study (August 2017 - January 2019). Comparing the indicators before and after using the proposed Model for the development and improvement of methodical knowledge and practical skills in conducting forms of physical training by cadets of NANGU (future commanders of the NGU units) during the course of "PE and MPT" discipline, it was established that the results were obtained after the pedagogical experiment in the subjects groups significantly increased compared to baseline data and these differences are mostly reliable (Eg, P<0.05). In addition, at the end of the study in the experimental group a higher level of general physical knowledge of graduate students was established.
Key words: *cadets, servicemen, physical training, methodical training, forms of physical training, practical skills, methods, tests, test tasks, level of methodical knowledge, methods of training, National Guard of Ukraine, higher military educational institution.*

Вступ. На данний момент в Україні відбуваються процеси інтеграції до європейського співтовариства. Ці процеси охоплють всі ланки державного управління, а також сферу оборони України. Не оминає євроінтеграція і структури МВС України, до якої органічно входить Національна гвардія України. У свою чергу Національна гвардія України (НГУ) – це державний озброєний орган, який покликаний захищати суверенітет України, її територіальну цілісність, а також життя та особисту гідність громадян, їх конституційні права і свободи від злочинних посягань та інших антигромадських дій [1].

В свою чергу трансформація НГУ до стандартів НАТО, «гібридна» війна на сході України, військова агресія зі сторони Росії вимагає від сучасних військовослужбовців високої професійної підготовленості, адже завдання які вони виконують забезпечують мир та спокій в Україні. Крім цього, високий рівень бойової готовності військових частин НГУ в цілому забезпечується постійним процесом професійної підготовки військ, який організований із урахуванням бойового досвіду, основних дидактичних принципів навчання та вимог сьогодення. Тому пошук сучасних технологій та методик (моделей) підготовки військовослужбовців із урахуванням вище зазначеного являється приорітетним напрямом наукових досліджень.

Також важливим являється організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, які в подальшому у відповідності до своїх посадових обов'язків будуть навчати військовій справі підлеглий особовий склад.

Система професійної підготовки в НГУ передбачає проходження військовослужбовцями різних предметів бойової підготовки, основу яких складають:

тактична підготовка, вогнева підготовка, та фізична підготовка. Слід відмітити що фізична підготовленість військовослужбовців напряму забезпечує їх високу індивідуальну професійну придатність, адже неможливо виконати бойове завдання без значних фізичних зусиль. Під час службово-бойової діяльності військовослужбовців НГУ виникає потреба у спеціалізованих фізичних рухах, які розвиваються та удосконалюються в процесі навчально-тренувальних занять з фізичної підготовки, а також проведення інших форм фізичної підготовки.

У військових частинах НГУ навчально-тренувальні заняття з фізичної підготовки, проведення інших форм фізичної підготовки забезпечується безпосередньо командирами підрозділів, а також начальником фізичної підготовки та спорту, який крім цього надає командирам всіх ланок методичну допомогу за фахом.

Відповідним чином прослідковується важливість методичної підготовленості командирів підрозділів з фізичної підготовки в організації навчально-тренувальних занять та інших форм фізичної підготовки. Вірне поєднання сучасних методів тренування з теоретичними знаннями забезпечує відсутність травмування під час практичних занять з фізичної підготовки та безсумнівно робить навчальний процес ефективним, що забезпечує поступове зростання фізичного розвитку підлеглого особового складу, яке позитивно відображається на виконанні військовослужбовцями завдань за призначенням в цілому.

Слід зазначити, що на даний момент сучасні офіцерські кадри для НГУ готує Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ, м. Харків). В свою чергу кафедра фізичної підготовки та спорту НАНГУ забезпечує фізичний та методичний розвиток майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності у військах. Вивчення дисциплін закріплених за кафедрою слухачами та курсантами НАНГУ здійснюється у суворій відповідності до «Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» (надалі «Інструкції») [2].

На сучасному етапі реформування системи МВС України застарілість методичного аспекту фізичної підготовки у вищих навчальних закладах освіти МВС України, які готують майбутніх офіцерів вимагає змін існуючої методики фізичної підготовки особового складу.

Відповідним чином, удосконалення методичної підготовленості курсантів-правоохоронців НАНГУ в системі їх фізичного виховання із використанням новітніх методик (моделей) являється актуальним напрямком наукових досліджень.

Дослідження виконано у відповідності до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту

НАНГУ на 2019 рік та плану науково-методичної роботи відділу фізичної підготовки та спорту Головного управління НГУ на 2019 рік.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений аналіз науково-методичної літератури у напрямку удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі фізичного виховання, анкетування провідних фахівців з фізичної підготовки силових структур України, результати попередніх науково-дослідних робіт [3-5] даної спрямованості, власний бойовий та педагогічний досвід, підтверджують необхідність постійного удосконалення системи методичної підготовленості військовослужбовців та працівників державних силових структур і відомств.

Під час дослідження нашу увагу привернули роботи: Романчука С.В., (2009 р.) [6], Воронцова О.В., Демківа А.М. та інш. (2016 р.) [7], Петрука А.П. (2017 р.) [8], у данних наукових статтях розкриті питання вирішення проблеми недостатнього рівня методичної підготовленості курсантів командного напряму підготовки вищих навчальних закладів освіти Збройних сил України. Авторами пропонуються програми удосконалення рівня методичної підготовленості тих, хто навчається курсантів, але не приємливі для застосування у навчально-тренувальному процесі у ВНЗ освіти МВС України.

Шляхи та ключові напрямки вдосконалення системи підготовки керівників занять з фізичної підготовки з військовослужбовцями різних кваліфікацій відображено в роботах: Жембровського С.М. (2009 р.) [9], Романчука С.В. (2011 р.) [10].

В свою чергу слід відмітити роботу Глазунова С.І. (2009 р.) [11] у якій наведено експериментальну методику організації самостійних занять з фізичного вдосконалення військовослужбовців ЗС України, яка в свою чергу приємлива і для використання під час самостійних занять курсантів НАНГУ.

На наш погляд цікавими виявилися роботи: Ван Сюе Маня (2009 р.) [12] та Магльованого А.В. (2015 р.) [13] у яких розкриті питання особливостей організації процесу фізичної підготовки в іноземних арміях і які в свою чергу акцентують увагу на використанні сучасних методик та технологій, що у свою чергу значним чином підвищує бойову готовність військових підрозділів.

Якісний стан сформованості рівня методичної підготовленості з фізичного виховання у курсантів-випускників вищих військових закладів освіти силових структур висвітлено в роботах: Ольхового О.М. (2005 р.) [14], Номеровського С.В. (2011 р.) [15], Романчука С.В. та інш. (2011 р.) [16]. На підставі практичних результатів вищезазначених авторів, нами були визначені основні складові організації дослідження.

На високому науково-методичному рівні відпрацьовані навчальні посібники та методичні рекомендації [17-20] в галузі фізичної підготовки військовослужбовців НГУ. Дані науково-методичні видання забезпечують викладан-

ня дисциплін закріплених за кафедрою фізичної підготовки та спорту НАНГУ, а також дозволяють слухачам та курсантам під час самостійної роботи підвищити свій особистий рівень методичної підготовленості. Крім цього використовуючи методичні рекомендації, які викладені у данних виданнях кожен курсант, слухач (військовослужбовець НГУ) має змогу самостійно підвищити свій рівень фізичної підготовленості в години самостійної роботи. Слід зазначити, що не дивлячись на всю повноту викладеного матеріалу, у даних науково-методичних виданнях відсутні методичні рекомендації з проведення навчально-тренувальних занять зі спортивних та рухливих ігор.

Не дивлячись на значну кількість робіт даного напрямку досліджень, питанням розробки сучасної моделі удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі фізичного виховання на основі використання новітніх засобів навчання нами не виявлено.

Мета дослідження – розвиток та удосконалення методичних знань та практичних умінь в проведенні різних форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ (майбутніх командирів підрозділів НГУ) під час проходження дисципліни «ФВ та МФП».

Для досягнення поставленої пред нами мети планувалося вирішити наступні **цілі дослідження:**

провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення методичної підготовленості військовослужбовців різних силових відомств (працівників МВС України) в процесі фізичної підготовки;

дослідити ефективність існуючої системи розвитку та удосконалення методичної підготовленості курсантів НАНГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП»;

апробувати сучасні тестові програми, навчально-методичні фільми та методичні комплекси спрямовані на розвиток та удосконалення теоретичних знань та практичних умінь в проведені інших форм фізичної підготовки;

розробити модель удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ в процесі вивчення дисципліни «ФВ та МФП»;

розробити практичні рекомендації для командирів підрозділів НГУ, викладачів кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ, начальників фізичної підготовки та спорту (інструкторів по спорту) НГУ щодо удосконалення методичної підготовленості в системі професійної підготовки з організації та проведення форм фізичної підготовки.

Педагогічний експеримент передбачав використання наступних методів дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури, документів та архівних матеріалів; педагогічне спостереження; інструментальні методи дослідження (тестування); контрольний метод; експертна оцінка; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення ефективності розробленої моделі удосконалення методичних знань та практичних умінь в проведенні форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ старших курсів (5-6 рік навчання) під час проходження дисципліни «ФВ та МФП» нами було проведено педагогічний експеримент (серпень 2017 р. – січень 2019 р.), у якому прийняли участь курсанти НАНГУ (факультет логістики та гуманітарний факультет, n=68).

В свою чергу, курсантів було розподілено на експериментальну групу Ег (n=40) та контрольну групу Кг (n=28). Нерівномірність розподілу у навчальних взводах по кількості досліджуваних курсантів старшого року навчання пояснюється напрямом підготовки, а також закріпленням ведучих викладачів, які брали участь в педагогічному експерименті у відповідності до навчального навантаження. На початку педагогічного експерименту досліджувані даних груп за рівнем розвитку методичних знань та практичних умінь з дисципліни «ФВ та МФП» достовірно не відрізнялися (P>0.05).

Досліджувані Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику удосконалення методичних знань та практичних умінь передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «ФВ та МФП» з підготовки курсантів НАНГУ.

У свою чергу представники Ег додатково використовували експериментальну модель (надалі «Модель») розвитку та удосконалення методичних знань та практичних умінь в проведенні форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ в процесі вивчення дисципліни «ФВ та МФП». Розроблена нами «Модель» впроваджувалась упродовж 2 етапів (2 навчальних років).

На першому етапі (серпень 2017 р. – вересень 2018 р.) курсантами в рамках самостійної роботи вивчалися керівні документи з організації фізичної підготовки в НГУ, крім цього під час навчальних занять з «ФВ та МФП» (розділ 9. Методична підготовка) відпрацьовувалися тестові завдання (на персональних комп'ютерах), які базуються на вимогах «Інструкції» [2]. Тестові завдання були створені на базі програмного засобу «TestYourSelf» [21].

У свою чергу «TestYourSelf» - програма створена для тестування студентів цивільних вищих навчальних закладів освіти, а також курсантів вищих військових навчальних закладів різних силових структур. Тематика тестів визначається викладачем, який має можливість підключити для створення питань графічні (jpg, bmp), аудіо (wav, mp3) або відео файли (avi, mpeg). Тест складається з питання й 4-х можливих варіантів відповіді, серед яких той, кого контролюють повинен обрати вірний. У настройках програми можливо визначити критерії тестування (чотирьох бальна шкала, у відсотках 12-ти бальна шкала), є можливість дозволити режим підказок (зі зниженням результату або без нього), забезпечити роботу з паролем.

Паралельно із систематичним тестовим контролем, курсантам в години самостійної роботи демонструвалися навчально – методичні фільми, які розкривають методичні особливості проведення форм фізичної підготовки в підрозділах НГУ. Слід зазначити, що в рамках першого етапу дослідження, викладачами (організаторами педагогічного експерименту) також акцентувалася увага на вірній та ефективній методиці проведення навчальних занять з різних розділів фізичної підготовки. Дані навчально-методичні фільми створені професорсько-викладацьким складом кафедри фізичної підготовки та спорту НАНГУ на замовлення відділу фізичної підготовки та спорту Головного управління НГУ.

В свою чергу під час другого етапу (вересень 2018 р. – січень 2019 р.) під час практичних занять з різних розділів фізичної підготовки, ранкової фізичної зарядки, спортивно-масової роботи курсанти Ег виконували методичні завдання. Виконання методичного завдання оцінювалося у відповідності до встановлених вимог «Інструкції» [2 С.71-72]. Крім цього, досліджуваним Ег на період військового стажування (грудень 2018 р. – січень 2019 р.) були видані для практичного відпрацювання індивідуальні завдання. Повнота та ефективність їх виконання враховувалась при щомісячній (річній) атестації за період навчання. Слід зазначити, що обов'язковою умовою реалізації поставлених перед нами завдань, було проведення постійного педагогічного контролю на всіх етапах дослідження. Це дозволяло своєчасно вносити корективи у тренувальні програми та методичні завдання.

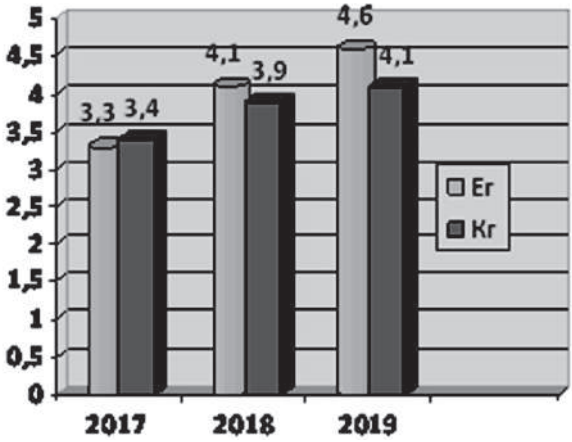


Рис.1. Рівень методичної підготовленості (середній бал) з дисципліни «ФВ та МФП» курсантів НАНГУ (Ег та Кг, n=68) упродовж педагогічного експерименту (серпень 2017 р. – січень 2019 р.)

Наприкінці педагогічного експерименту (24 січня 2019 року) у відповідності до плану роботи випускної підкомісії №3 (Головного управління НГУ) було проведено випускний екзамен з фізичного виховання та методики фізичної підготовки у випускників факультету логістики та гуманітарного факультету (досліджуваних: Ег та Кг, n=68).

Порівнюючи показники (рис.1) до та після використання запропонованої нами «Моделі» розвитку та удосконалення методичних знань та практичних умінь в проведенні форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ (майбутніх командирів підрозділів НГУ) під час проходження дисципліни «ФВ та МФП» встановлено, що результати отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах суттєво підвищилися у порівнянні із вихідними даними і ці відмінності в основному достовірні (Ег, $P<0,05$).

Крім цього, наприкінці дослідження в Ег встановлено вищий рівень загальної фізичної підготовленості курсантів-випускників (загальна оцінка за навчальну групу «добре», успішність 100%, якість 97,5%, середній бал 4,4), на відміну від представників Кг (загальна оцінка за навчальну групу «добре», успішність 100%, якість 85,7%, середній бал 4,2).

Висновки з даного дослідження. Таким чином, на початку педагогічного експерименту проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення методичної підготовленості військовослужбовців різних силових відомств (працівників МВС України) в процесі фізичної підготовки. Крім цього, досліджено ефективність існуючої системи розвитку та удосконалення методичної підготовленості курсантів НАНГУ під час вивчення дисципліни «ФВ та МФП».

На підставі отриманих даних розроблена та практично апробована сучасна модель удосконалення методичної підготовленості курсантів, яка передбачала підвищення теоретичних знань та практичних умінь в проведені форм фізичної підготовки в об'ємі командира роти, що не суперечить керівним документам («Інструкції [2]).

Результати педагогічного експерименту підтверджують високу ефективність запропонованої нами моделі розвитку та удосконалення методичних знань в галузі теорії та методики фізичної підготовки військовослужбовців НГУ.

Під час педагогічного експерименту апробовані сучасні тестові програми, навчально-методичні фільми з проведення форм фізичної підготовки, навчальні посібники з організації фізичної підготовки в НГУ, а також методичні комплекси та індивідуальні завдання спрямовані на розвиток та удосконалення теоретичних знань і практичних умінь в проведені форм фізичної підготовки в НГУ.

У відповідності до результатів отриманих під час дослідження розроблені методичні рекомендації для командирів підрозділів НГУ, викладачів кафе-

дри фізичної підготовки та спорту НАНГУ, начальників фізичної підготовки та спорту (інструкторів по спорту) НГУ щодо удосконалення методичної підготовленості фахівців фізичної підготовки НГУ в системі професійної підготовки.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку передбачають розробку сучасної моделі удосконалення методичної підготовленості начальників фізичної підготовки та спорту (інструкторів по спорту) військових частин Національної гвардії України під час самостійної роботи в системі професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про Національну гвардію» [Електронний ресурс] : (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 17, ст.594). – 2014. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18. Назва з екрана. – Дата звернення: 20.06. 2018.
2. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України [Текст]: інстр. / С.В. Лещеня, Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Під заг. ред. засл. працівника фізичн. культури і спорту України О.Н. Мальцева – К. : ГУ НГУ, 2014. – 140 с.
3. Камаев О.И. Оптимизация соотношения физической и методической підготовки курсантов командного факультета Академии внутренних войск МВД Украины / Камаев О.И., Пилипец А.В., Белошенко Ю.К. // Физическое воспитание студентов: [сб.науч. тр. / под. ред. Єрмакова С.С.]. Харьков, 2011. - №2. – С. 47-49.
4. Маракушин А.И. Формирование и диагностика уровня педагогических умений студентов в процессе физического воспитания / [Маракушин А.И., Поддубный А.Г., Коновалов В.В., Кирпенко В.Н.] // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків: ХДАФК, 2015. - №1 (45). – С. 75-80.
5. Шлямар І.Л. Методична підготовленість командира – основа фізичної підготовки підрозділу / Шлямар І.Л. // Фізична підготовка особового складу Збройних сил, інших військових формувань та правоохоронних органів України: досвід, сучасність проблеми та перспективи розвитку: матеріали науково-метод. конф. 26-28 листопада 2014 р. – Київ: МОУ, 2014. С. 358-363.
6. Романчук С. Методична підготовленість командирів підрозділів щодо організації фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів / Сергій Романчук/ Молода спортивна наука україни : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Л., 2009. – Вип. 13. т. 4. – С. 178-181.
7. Петрук А. Методична підготовка курсантів у процесі фізичного виховання у командних вищих військових навчальних закладах збройних сил України / А. Петрук, О. Воронцов, А. Демків, Р. Биков, Ю. Бичихін // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2016. - №3. – С. 164-168.
8. Петрук А.П. Програма формування методичної підготовленості курсантів ВВНЗ в процесі фізичної підготовки /А.П. Петрук // Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова]. Серія 15 : Науково – педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2017. – Вип. 5К.

– С. 256-261.
9. Жембровський С.М. Шляхи вдосконалення системи підготовки керівників занять з фізичної підготовки з офіцерами органів управління / С.М. Жембровський // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту – Вип. 13 : у 4-х т. – Львів, 2009. – Т.4. – С. 68-74.
10. Романчук С.В. Підготовка керівників фізичної підготовки під час навчання у військових навчальних закладах / Романчук С., Романчук В., Боярчук О., Гусак О., // Молода спортивна наука Україна : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту – Вип. 13 : у 4-х т. – Львів, 2011. – Т. 4. С. 126-130.
11. Глазунов С.І.Шляхи підвищення ефективності самостійних занять з фізичного вдосконалення військовослужбовців / С.І. Глазунов // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. - №11. – С. 45-48.
12. Ван Сюе Мань. Физкультурное образование в Китае, как компонент массовой физической культуры / Ван Сюе Мань // Физическое воспитание студентов. – 2009. - №1. – С. 6-8.
13. Магльований А. Фізична підготовка в системі формування військових фахівців провідних іноземних армій [Електронний ресурс] / А. Магльований, А. Петрук, О. Лесько, Н. Кожух // Спортивна наука України. – 2015. - №5. – С. 16-20. – Режим доступу: http//sportscience.ldufk.edu.ua/in-dex.php/snu/article/view/349/338
14. Ольховий О.М. Модульно-рейтингова система підготовки офіцерів – керівників занять з фізичної підготовки: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. наук. з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / О.М. Ольховий. Львів, 2005. – 20 с.
15. Номеровський С.В. Проблемні питання сучасного стану методичної підготовки курсантів військово-морських навчальних закладів під час вивчення навчальної дисципліни «Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт» / С.В. Номеровський // Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки військовослужбовців: матер. все армійської наук.-метод. конф. (Київ, 24 листопада 2011 р.) за аг. ред.. Фіногенова Ю.С. – К. : НУОУ, 2011. – С. 137-145.
16. Романчук С.В. Підготовка керівників фізичної підготовки під час навчання у військових навчальних закладах / Романчук С., Романчук В., Боярчук О., Гусак О. // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 13 : у 4-х т. – Львів, 2011. – Т.4. – С. 126-130.
17. Методичні рекомендації для самостійної роботи слухачів магістратури з навчальної дисципліни «Фізична підготовка» [Текст] : / укладачі: А.В. Турчинов, О.В. Хацаюк, О.В. Пилипець. – Харків : НАНГУ, 2018. – 62 с.
18. Організація та методика проведення навчальних занять з фізичного виховання та методики фізичної підготовки (прискорене пересування, подолання перешкод, рукопашний бій) [Текст] : навч. посіб. / А.В. Турчинов, О.В. Пилипець, Ю.К. Белошенко, Р.І. Любчич. – Харків : НАНГУ, 2018. – 125 с.
19. Організація та методика проведення навчальних занять з військово-прикладного плавання [Текст] : навч. посіб. / Р.І. Любчич, Ю.К. Белошенко, С.Я. Гунбіна – Харків : НАНГУ, 2018. – 86 с.
20. Хацаюк О.В. Організація фізичної підготовки у навчальних закладах НГУ: навч.

посібн. / О.А. Гаркавий, А.В. Стаднік, К.В. Ананченко – Х.: НАНГУ, 2018. – 260 с.
21. Test Yourself 2.0 - Программа для тестирования знаний школьников и студентов [Електронний ресурс] : (Разработчик ПО AloneWolf Software), 2014, V.2/0). – 2014. Режим доступу: http://soft-arhiv.com/load/27-1-0-598. Назва з екрана. – Дата звернення: 20.05. 2017.

Transliteration of References:

1. Zakon Ukrayiny` «Pro Nacional`nu gvardiyu» [Elektronny`j resurs] : (Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), 2014, # 17, st.594). – 2014. Rezhy`m dostupu: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18. Nazva z ekrana. – Data zvernennya: 20.06. 2018.
2. Instrukciya z organizaciyi fizy`chnoyi pidgotovky` v Nacional`nij gvardiyi Ukrayiny` [Tekst]: instr. / S.V. Leshhenya, Orlenko I.P., Meleshko A.O., Zabrods`ky`j S.S. Pid zag. red. zasl. pracivny`ka fizy`chn. kul`tury` i sportu Ukrayiny` O.N. Mal`ceva – K. : GU NGU, 2014. – 140 s.
3. Kamaev O.Y`. Opty`my`zacy`ya sootnosheny`ya fy`zy`cheskoj y` metody`cheskoj pidgotovky` kursantov komandnogo fakul`teta Akademy`y` vnutrenny`x vojsk MVD Ukray`nu / Kamaev O.Y`., Py`ly`pecz A.V., Beloshenko Yu.K. // Fy`zy`cheskoe vospy`tany`e studentov: [sb.nauch. tr. / pod. red. Yermakova S.S.]. Xar`kov, 2011. - #2. – S. 47-49.
4. Marakushy`n A.Y`. Formy`rovany`e y` dy`agnosty`ka urovnya pedagogy`chesky`x umeny`j studentov v processe fy`zy`cheskogo vospy`tany`ya / [Marakushy`n A.Y`., Poddubnuj A.G., Konovalov V.V., Ky`rpenko V.N.] // Slobozhans`ky`j naukovo-sporty`vny`j visny`k. – Xarkiv: XDAFK, 2015. - #1 (45). – S. 75-80.
5. Shlyamar I.L. Metody`chna pidgotovlenist` komandy`ra – osnova fizy`chnoyi pidgotovky` pidrozdilu / Shlyamar I.L. // Fizy`chna pidgotovka osobovogo skladu Zbrojny`x sy`l, inshy`x vijs`kovy`x formuvan` ta pravooxoronny`x organiv Ukrayiny`: dosvid, suchasnist` problemy` ta perspekty`vy` rozvy`tku: materialy` naukovo-metod. konf. 26-28 ly`stopada 2014 r. – Ky`yiv: MOU, 2014. S. 358-363.
6. Romanchuk S. Metody`chna pidgotovlenist` komandy`riv pidrozdiliv shhodo organizaciyi fizy`chnoyi pidgotovky` kursantiv vijs`kovy`x navchal`ny`x zakladiv / Sergij Romanchuk/ Moloda sporty`vna nauka ukrayiny` : zb. nauk. pr. z galuzi fiz. kul`tury` ta sportu. – L., 2009. – Vy`p. 13. t. 4. – S. 178-181.
7. Petruk A. Metodyčna pidhotovka kursantiv u procesi fizyčnoho vyxovannja u komandnyx vyščyx vijskovyx navčalnyx zakladax zbrojnyx syl Ukrajiny / A. Petruk, O. Voroncov, A. Demkiv, R. Bykov, Ju. Byčyxin // Sportyvnyj visnyk Prydniprovja. – 2016. - #3. – S. 164-168.
8. Petruk A.P. Prohrama formuvannja metodyčnoji pidhotovlenosti kursantiv VVNZ v procesi fizyčnoji pidhotovky /A.P. Petruk // Naukovyj časopys [Nacionalnoho pedahohičnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova]. Serija 15 : Naukovo – pedahohični problemy fizyčnoji kultury (fizyčna kultura i sport). – 2017. – Vyp. 5K. – S. 256-261.
9. Žembrovskyj S.M. Šljaxy vdoskonalennja systemy pidhotovky kerivnykiv zanjat z

fizyčnoji pidhotovky z oficeramy orhaniv upravlinnja / S.M. Žembrovskyj // Moloda sportyvna nauka Ukrajiny : zb. nauk. prac z haluzi fizyčnoji kultury ta sportu – Vyp. 13 : u 4-x t. – Lviv, 2009. – T.4. – S. 68-74.

10. Romanchuk S.V. Pidgotovka kerivny`kiv fizy`chnoyi pidgotovky` pid chas navchannya u vijs`kovy`x navchal`ny`x zakladax / Romanchuk S., Romanchuk V., Boyarchuk O., Gusak O., // Moloda sporty`vna nauka Ukrayina : zb. nauk. pracz` z galuzi fizy`chnoyi kul`tury` ta sportu – Vy`p. 13 : u 4-x t. – L`viv, 2011. – T. 4. S. 126-130.
11. Glazunov S.I.Shlyaxy` pidvy`shhennya efekty`vnosti samostijny`x zanyat` z fizy`chnogo vdoskonalennya vijs`kovosluzhbovciv / S.I. Glazunov // Teoriya ta metody`ka fizy`chnogo vy`xovannya. – 2009. - #11. – S. 45-48.
12. Van Syue Man`. Fy`zkul`turnoe obrazovany`e v Ky`tae, kak komponent massovoj fy`zy`cheskoj kul`tury / Van Syue Man` // Fy`zy`cheskoe vospy`tany`e studentov. – 2009. - #1. – S. 6-8.
13. Magl`ovany`j A. Fizy`chna pidgotovka v sy`stemi formuvannya vijs`kovy`x faxivciv providny`x inozemny`x armij [Elektronny`j resurs] / A. Magl`ovany`j, A. Petruk, O. Les`ko, N. Kozhux // Sporty`vna nauka Ukrayiny`. – 2015. - #5. – S. 16-20. – Rezhy`m dostupu: http//sportscience.ldufk.edu.ua/in-dex.php/snu/article/view/349/338
14. Ol`xovy`j O.M. Modul`no-rejty`ngova sy`stema pidgotovky` oficeriv – kerivny`kiv zanyat` z fizy`chnoyi pidgotovky`: avtoref. dy`s.. na zdobuttya nauk. stupenya kand. nauk. z fiz. vy`x. i sportu : specz. 24.00.02 «Fizy`chna kul`tura, fizy`chne vy`xovannya rizny`x grup naselennya» / O.M. Ol`xovy`j. L`viv, 2005. – 20 s.
15. Nomerovs`ky`j S.V. Problemni py`tannya suchasnogo stanu metody`chnoyi pidgotovky` kursantiv vijs`kovo-mors`ky`x navchal`ny`x zakladiv pid chas vy`vchennya navchal`noyi dy`scy`pliny` «Fizy`chne vy`xovannya, special`na fizy`chna pidgotovka i sport» / S.V. Nomerovs`ky`j // Suchasni tendenciyi ta perspekty`vy` rozvy`tku fizy`chnoyi pidgotovky` vijs`kovosluzhbovciv: mater. vse armijs`koyi nauk.-metod. konf. (Ky`yiv, 24 ly`stopada 2011 r.) za ag. red.. Finogenova Yu.S. – K. : NUOU, 2011. – S. 137-145.
16. Romanchuk S.V. Pidgotovka kerivny`kiv fizy`chnoyi pidgotovky` pid chas navchannya u vijs`kovy`x navchal`ny`x zakladax / Romanchuk S., Romanchuk V., Boyarchuk O., Gusak O. // Moloda sporty`vna nauka Ukrayiny` : zb. nauk. pracz` z galuzi fizy`chnoyi kul`tury` ta sportu. Vy`p. 13 : u 4-x t. – L`viv, 2011. – T.4. – S. 126-130.
17. Metody`chni rekomendaciyi dlya samostijnoyi roboty` sluxachiv magistratury` z navchal`noyi dy`scy`pliny` «Fizy`chna pidgotovka» [Tekst] : / ukladachi: A.V. Turchy`nov, O.V. Xaczayuk, O.V. Py`ly`pecz`. – Xarkiv : NANGU, 2018. – 62 s.
18. Organizaciya ta metody`ka provedennya navchal`ny`x zanyat` z fizy`chnogo vy`xovannya ta metody`ky` fizy`chnoyi pidgotovky` (pry`skorene peresuvannya, podolannya pereshkod, rukopashny`j bij) [Tekst] : navch. posib. / A.V. Turchy`nov, O.V. Py`ly`pecz`, Yu.K. Beloshenko, R.I. Lyubchy`ch. – Xarkiv : NANGU, 2018. – 125 s.
19. Organizaciya ta metody`ka provedennya navchal`ny`x zanyat` z vijs`kovo-pry`kladnogo plavannya [Tekst] : navch. posib. / R.I. Lyubchy`ch, Yu.K. Beloshenko, S.Ya. Gunbina – Xarkiv : NANGU, 2018. – 86 s.
20. Xaczayuk O.V. Organizaciya fizy`chnoyi pidgotovky` u navchal`ny`x zakladax NGU: navch. posibn. / O.A. Garkavy`j, A.V. Stadnik, K.V. Ananchenko – X.: NANGU,

2018. – 260 s.
21. Test Yourself 2.0 - Programma dlya testy`rovany`ya znany`j shkol`ny`kov y` studentov [Elektronny`j resurs] : (Razrabotchy`k PO AloneWolf Software), 2014, V.2/0). – 2014. Rezhy`m dostupu: http://soft-arhiv.com/load/27-1-0-598. Nazva z ekrana. – Data zvernennya: 20.05. 2017.

KHATSAIUK O.V., Honored Coach of Ukraine, Judge of the NK on the fight Sambo, Deputy of the Head of the Department of Physical Training and Sports, National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine
hatsa@ukr.net

HARKAVYI O.A., Senior Lecturer of the Department of Physical Training and Sports, National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine
zf123@ukr.net

BELOSHENKO Y.K., Senior Lecturer of the Department of Physical Training and Sport, National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine
belikkk2013@bigmir.net

ANANCHENKO K.V., Ph.D. in Physical Education and Sports, Associate Professor. Associate professor of the department of uniforms, Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine
2015akv@gmail.com

IMPROVEMENT OF METHODICAL KNOWLEDGE OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION

ЧЕРНЯКОВА А.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра мовної підготовки
іноземних громадян, Сумський
державний університет,
м. Суми, Україна
НІМЕНКО Н.А.,
викладач, кафедра мовної підготовки
іноземних громадян, Сумський
державний університет,
м. Суми, Україна

КУЛЬТУРНО-КРАЄЗНАВЧІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена висвітленню культурно-краєзнавчих засад формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців, що передбачало три рівні розгляду проблеми: теоретико-педагогічний, організаційний та методичний. Розглянуто структуру міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної з урахуванням культурно-краєзнавчої складової. У праці представлено навчальний посібник «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя», який розроблено авторським колективом викладачів Сумського державного університету, метою та пріоритетним завданням якого є розвиток та вдосконалення комунікативних компетенцій студентів-іноземців у процесі мовної підготовки в медичному інституті Сумського державного університету.

Ключові слова: *компетентність, культурно-краєзнавчі засади, міжкультурна комунікативна компетентність студентів-іноземців, освітнє краєзнавство.*

Статья посвящена изучению культурно-краеведческих принципов формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов-иностранцев, которое предусматривало три уровня рассмотрения проблемы: теоретико-педагогический, организационный и методический.

© ЧЕРНЯКОВА А.В.,
НІМЕНКО Н.А., 2018

УДК: 811.161.2'243:008:908(477.52)

Представлена структура межкультурной коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в процессе изучения украинского языка как иностранного с учетом культурно-краеведческой составляющей. В работе презентовано учебное пособие «Сумы – новый язык, новые друзья, новая жизнь», разработанный авторским коллективом преподавателей Сумского государственного университета, целью и приоритетной задачей которого является развитие и совершенствование коммуникативных компетенций студентов-иностранцев в процессе языковой подготовки в медицинском институте Сумского государственного университета.
Ключевые слова: *компетентность, культурно-краеведческие принципы, межкультурная коммуникативная компетентность студентов-иностранцев, образовательное краеведение.*

The article is aimed at studying the cultural and regional ethnographic principles of the formation of intercultural communicative competence of foreign students which provides such levels of problem consideration as: theoretical, pedagogical, organizational and methodical. The theoretical and pedagogical bases are analyzed. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the essence of the concept of intercultural communicative competence has been investigated. There has been considered the range of direction of formation intercultural communicative competence under the condition of teaching of Ukrainian language. There have been formulated the principles and approaches laid at the basis of forming intercultural cultural communicative competence of foreign students. The structure of intercultural communicative competence of foreign students in the process of studying of Ukrainian language consists of such components as: multicultural, cognitive, verbal and communicative, cultural and regional ethnographic components. In the context of organizational and methodical basics the principles, methods and ethnographic approaches of organization the cultural and local history education in the process of studying of Ukrainian language are analyzed. The science work presents the manual book «Sumy – modern language, new friends, new life». It has been written by group of teachers of the Sumy State University. The main goal and priority of this book is to develop and improve the communication competencies of foreign students in the process of language training at the medical institute of the Sumy State University.
Key words: *competence, cultural and ethnographic principles, intercultural communicative competence of foreign students, educational regional studies.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Спрямування освіти XXI століття має яскраво виражений інтернаціональний характер. Одним із пріоритетних завдань інтернаціоналізації вищої освіти на сьогодні є підготовка іноземного студента до ефективного мовленнєвого спілкування та успішної соціальної інтеграції в умовах полікультурного освітнього середовища.

Питання соціальної інтеграції іноземних студентів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти в Україні розглядається в контексті розв'язання проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності з урахуванням краєзнавчої складової у процесі мовної підготовки. Тому особливої уваги потребує розроблення методичного забезпечення, підбір інноваційних методів навчання з урахуванням досягнень етнолінгвістики, використання краєзнавчого матеріалу певного регіону.

Аналіз наукових досліджень цієї проблеми. Окремі аспекти формування полікультурної компетентності особистості студентів у змісті професійної освіти розглядаються у працях О. Зеленської [2], І. Зозулі [3]. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності студентів обґрунтовано у дослідженні Л. Маслак [8]. Теоретичний аналіз міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців як психолого-педагогічної категорії здійснено у наукових працях Н. Калашнік [4; 5; 6]. Актуальні проблеми формування краєзнавчої компетентності учнів та студентів стали предметом наукових розвідок вітчизняних дослідників О. Пасічника [11], Н. Побидайло [12] та ін.

Аналіз низки психолого-педагогічних досліджень дав можливість стверджувати, що проблема формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів з урахуванням краєзнавчої складової в процесі мовної підготовки є недостатньо вивченою. Тому потребує уточнення і більшої уваги дослідників.

Мета і завдання статті. Враховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідження, ставимо за мету вивчення культурно-краєзнавчих засад та аналіз структури міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної. Для реалізації мети необхідно виконати низку завдань: висвітлити сутність поняття «міжкультурна комунікативна компетентність студентів-іноземців», розглянути її структуру, з'ясувати роль культурно-краєзнавчої складової у процесі формування окресленої компетентності серед іноземних студентів у процесі мовної підготовки в умовах полікультурного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Зосереджуючись на культурно-краєзнавчих засадах формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі вивчення української мови, вважаємо за необхідне окреслити значення понят-

тя «засади». У загальному розумінні «засади» – це: 1) засадничі принципи функціонування певної системи, діяльності; 2) спосіб та метод здійснення діяльності [13]. Під «культурно-краєзнавчими засадами формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів» ми розуміємо цілісну систему знань, що включає: концептуальні підходи до визначення та детермінації краєзнавчих підходів і принципів; методичне забезпечення мовної підготовки шляхом впровадження культурно-краєзнавчої складової до навчальних посібників, зокрема надбань культури певного регіону, історії краєзнавства; форми, зміст та методи навчання іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної.

Ґрунтовне дослідження краєзнавчих засад формування міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної передбачає висвітлення *теоретико-педагогічного, організаційного та методичного рівнів* розгляду. Для висвітлення *теоретико-педагогічних засад* ми здійснемо аналіз розробленості проблеми сутності феномена міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів у вітчизняних та російських порівняльно-педагогічних розвідках, розглянемо структуру міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців з урахуванням культурно-краєзнавчої складової у процесі вивчення української мови як іноземної.

Аналіз наукових джерел доводить, що поняття «компетентність» є досить усталеним у психолого-педагогічній науці. Більшість сучасних учених включають у це поняття: сукупність знань, умінь, навичок, засвоєних суб'єктом у процесі навчання [2; 5].

Слід зауважити, що у дослідженнях Н. Калашнік було узагальнено різні погляди на поняття «міжкультурна комунікативна компетентність» та визначено міжкультурну комунікативну компетентність студентів-іноземців як інтегративну особистісну якість, що передбачає оволодіння людиною досягненнями національної та світової культури, уміння жити та співпрацювати з представниками інших культур, а також сукупність соціокультурних знань, навичок і вмінь вербального й невербального полікультурного спілкування [4; 5; 6].

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури науковці розмежовують поняття «міжкультурна компетентність» та «міжкультурна комунікативна компетентність» [6; 8]. Так, згідно з дослідженнями Л. Маслак, міжкультурна компетентність є складовою професійної компетентності поряд із загальнокультурною, соціокультурною, фаховою, іншомовною та комунікативною. Вона характеризується наявністю комплексу знань, умінь, навичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, формуванням полікультурної особистості [8].

У контексті нашого дослідження детального висвітлення потребують сутнісні особливості міжкультурної комунікативної компетентності студен-

тів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної та здійснення аналізу її структури. Сутність поняття «міжкультурна комунікативна компетентність особистості студента-іноземця» розглянемо на основі аналізу її структури (рис. 1).

Аналіз наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних вчених, досвід практичної діяльності з іноземними студентами дозволив виокремити у міжкультурній комунікативній компетентності студентів-іноземців такі складові, як-от: полікультурна, когнітивна, комунікативно-мовленнєва та культурно-краєзнавча.

Полікультурна складова охоплює уявлення про правила та норми комунікації в полікультурному освітньому середовищі. Полікультурне виховання іноземних студентів, на думку І. Зозулі, – це організований і цілеспрямований процес соціалізації іноземних студентів, який ґрунтується на сучасній педагогічній концепції, що передбачає пізнання різноманітності культур, формування поваги та почуття гідності у представників різних народів, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського й національного компонентів культури на формування міжкультурної комунікації [3].

Когнітивна складова розкриває особливості пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, уяви, представлення інформації, логічного мислення (самостійно аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати, аналогізувати, виділяти істотні ознаки та ін.). У контексті окресленої теми когнітивна складова охоплює знання, вміння, крос-культурну грамотність, обізнаність про культуру, історію та традиції України.

Комунікативно-мовленнєва складова визначає рівень володіння мовою щоденного спілкування, уміння використовувати загальновживану і професійну лексику, граматичні конструкції в процесі спілкування згідно з вимогами до мовленнєвої діяльності, розвиток комунікативних компетенцій.

Культурно-краєзнавча складова передбачає формування знань про фізико-географічні, соціально-економічні, етнокультурні особливості розвитку регіону з давнини до сьогодення.

Оскільки компетентність є «діяльнісною характеристикою людини», то структурно вона має відображати відповідну діяльність. Як зазначає Н. Калашнік, різні форми взаємодії й спілкування представників різних культур передбачають наявність у них необхідних теоретичних знань, психологічних якостей й практичних навичок для ефективної взаємодії, сукупність яких можна визначити терміном «компетентність» [4].

Узагальнений аналіз досліджень науковців І. Зозулі [3], Н. Калашнік [4; 5; 6], О. Пасічника [11], Н. Побидайло [12], а також інтеграція різних підходів до вивчення феномену «компетентність студентів-іноземців» з урахуванням досвіду практичної роботи дозволили нам у структурі міжкультурної комуні-

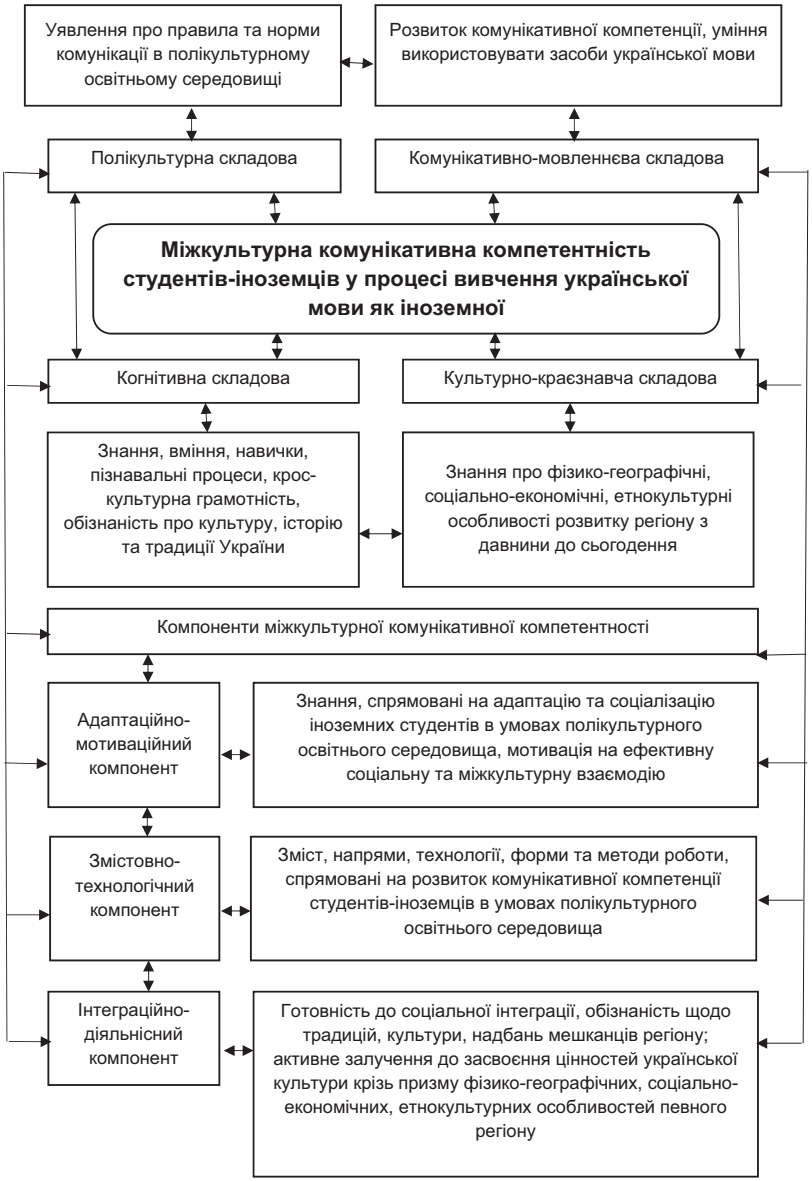


Рис. 1. Структура міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців

кативної компетентності студентів-іноземців виокремити такі компоненти: 1) адаптаційно-мотиваційний (знання, спрямовані на адаптацію та соціалізацію іноземних студентів в умовах полікультурного освітнього середовища; мотивація на ефективну соціальну та міжкультурну взаємодію); 2) змістовно-технологічний (зміст, напрями, технології, форми та методи роботи, спрямовані на розвиток комунікативної компетенції студентів-іноземців в умовах полікультурного освітнього середовища); 3) інтеграційно-діяльнісний (готовність до соціальної інтеграції, обізнаність щодо традицій, культури, надбань мешканців регіону; активне залучення до засвоєння цінностей української культури крізь призму фізико-географічних, соціально-економічних, етнокультурних особливостей певного регіону).

Важливо відзначити, що ефективність навчальної діяльності студентів-іноземців забезпечується готовністю і здатністю особистості реалізовувати кожний компонент.

Більш детально розглянемо культурно-краєзнавчі засади формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної з урахуванням організаційних та методичних вимірів окресленого процесу.

Під організаційними засадами формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців в окресленому аспекті наукової розвідки розуміємо основні вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи краєзнавчої освіти. Освітнє краєзнавство – система краєзнавчої освіти в навчально-виховній роботі освітніх закладів, яка проводиться за різними напрямками: літературне, історичне, географічне, природознавче, етнографічне, фольклорне.

Організація навчальної діяльності, зокрема мовної підготовки іноземних студентів на засадах краєзнавства, буде більш ефективною за умови, що прерогативою взаєморозуміння у міжкультурному спілкуванні буде культурний фон, тобто знання про культуру, традиції країни мови, що вивчається. Засвоєння такого роду знань (разом з навичками вживати і розуміти лексичні одиниці культурно-краєзнавчого характеру та вмінням використовувати культурно-краєзнавчу інформацію у процесі спілкування) складає особливий вид компетенції – культурно-краєзнавчу компетенцію [1].

Мета вивчення краєзнавчого матеріалу засобами мовної підготовки передбачає: формування принципів толерантності у мультикультурному середовищі; підвищення рівня соціокультурної адаптації шляхом ознайомлення з різними аспектами історичного минулого краю; набуття студентами предметних компетенцій на основі засвоєння знань про фізико-географічні, соціально-економічні та історико-культурні умови розвитку регіону тимчасового проживання як складової частини території України; узагальнення і систематизацію знань шляхом викори-

стання краєзнавчого підходу, що сприяє професійній підготовці, зокрема і медичного спрямування.

Ґрунтовно досліджуючи різні аспекти історичної науки, П. Тронько дійшов висновку, що краєзнавство – це комплексне, наукове і всебічне вивчення певної території (села, міста, області, краю), це – популяризація і використання цього пізнання з метою наближення життя до науки, це – засіб навчання і виховання національно свідомих громадян [15]. Іншими словами, краєзнавство – це збирання, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури, етнографії тощо.

Запровадження краєзнавчих підходів до вивчення української мови як іноземної дає змогу продемонструвати широкий спектр світоглядних засад, які сприятимуть соціалізації особистості у мультикультурному середовищі. Головне призначення краєзнавчого принципу полягає в тому, щоб дати можливість студентам-іноземцям в незнайомій місцевості, на новій для них території спостерігати і розуміти дійсність у взаємозв'язках її окремих компонентів і результати цих спостережень використовувати у повсякденному житті, під час спілкування з носіями іншої культури і традицій.

У процесі соціальної інтеграції студентів-іноземців важливу роль відіграють, зокрема, принцип наочності та краєзнавчий принцип. Найдоступнішою наочністю є краєзнавчий матеріал, який може використовуватися під час навчання за різними спрямуваннями.

Головним джерелом знань у даному контексті є краєзнавчі об'єкти. За основними напрямками вивчення їх умовно можна поділити на такі групи: адміністративно-територіальні (країна, область, населений пункт); економічні (суб'єкти господарської діяльності); історичні (пам'ятки, заповідники, пам'ятки природи); культурно-мистецькі (театри, музеї, бібліотеки, навчальні заклади); природні (форми рельєфу, водойми, корисні копалини, рослини і тварини) [12].

Краєзнавчий принцип – один із педагогічних принципів навчання, що означає уточнення, конкретизацію, розкриття й підтвердження наукових понять конкретними фактами, явищами й процесами навколишнього середовища і пов'язує в єдине ціле процес навчання і виховання, перетворює теоретичні знання студентів на конкретні вміння й навички [7].

Під методичними засадами ми розуміємо ті змістовно-технологічні компоненти мовної підготовки іноземних громадян, які сприяють їх успішній міжкультурній комунікації, навчанню та соціальній інтеграції в умовах полікультурного освітнього середовища. Методичне забезпечення мовної підготовки іноземців передбачає введення краєзнавчої інформації до змісту навчальних програм, посібників, впровадження інноваційних технологій,

форм та методів навчання, які спрямовані на розвиток комунікативної компетенції студентів-іноземців в умовах закладів вищої освіти. На нашу думку, матеріали з історичного краєзнавства можуть стати вагомим підґрунтям не лише для формування історичної пам'яті та національної самоідентифікації мешканців регіону як української нації, а й вагомим аргументом на користь полікультурності світу і толерантного ставлення у людей до міжкультурної комунікації.

У процесі навчання іноземних студентів на практичних заняттях з української мови викладачами Сумського державного університету використовуються вправи і завдання з інформацією про: культурологічні та краєзнавчі заклади; пам'ятки археології та архітектури, становлення і розвиток музейних установ, біографію видатних персоналій Сумщини [9; 10].

Краєзнавчий підхід у навчанні українській мові студентів-іноземців спирається на комплексне використання інноваційних технологій навчання: інформаційно-комунікаційних, проектно-дослідницьких і технології проблемного навчання. На нашу думку, ефективним в методичному плані є розроблення навчального посібника «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» за загальною редакцією Л. Біденко [14]. Аналіз посібника та використання матеріалу на практичних заняттях на базі медичного інституту Сумського державного університету дає можливість констатувати, що авторами зібрано завдання культурно-краєзнавчого змісту, які саме і спрямовані на формування комунікативних компетенцій студентів-іноземців.

Навчальний посібник призначений для іноземних студентів, які вивчають українську мову на початковому етапі. Метою посібника є розвиток та удосконалення комунікативної компетенції слухача-мовця через формування комбінованого мовленнєвого навику слухання-говоріння українською мовою [14]. Перша фаза формування цього навику спрямована на навчання іноземців отримувати інформацію з усного мовлення. Друга фаза передбачає використання цієї інформації для побудови усного висловлювання – спочатку репродуктивного, а згодом – репродуктивно-продуктивного характеру. Посібник ґрунтується на мовленнєвій темі, що складається з чотирьох уроків: «Географія міста Сум», «Історія міста», «Сумчани», «Прогулянки містом». Кожен з уроків містить мовленнєвий та лексико-граматичний практикуми. Перед уроком студенти отримують випереджальне завдання перевести та вивчити слова уроку, використовуючи словник (слова перекладено чотирма мовами).

Мовленнєвий практикум передбачає аудиторну роботу під керівництвом викладача. Мета мовленнєвого практикуму – створення в аудіальній пам'яті студентів еталонів стійких фраз із матричними ознаками, тобто таких, які відрізняються високою частотою вживання, комунікативною значущістю. Ця

мета досягається шляхом багаторазового повторення мовленнєвих еталонів у різноманітному контекстуальному оточенні. Вправи лексико-граматичного практикуму можуть бути використані в аудиторний час або запропоновані для самостійної роботи студентів. Таблиці, що доповнюють посібник, містять інформацію про типову граматику досліджуваних мовних конструкцій.

Наводимо приклад завдань із використанням культурно-краєзнавчої складової, спрямованих на розвиток та удосконалення міжкультурної комунікативної компетенції студентів-іноземців [14, с. 35-38].

Завдання 1. Прочитайте опис герба міста Суми. Відповідайте на запитання. Запитуйте за зразком.

Герб – це офіційний символ міста, країни, університету, сім'ї. Герб міста Суми був створений тисяча сімсот сімдесят п'ятого (1775) року, майже двісті п'ятдесят (250) років тому. Він має форму прямокутного щита. На щиті три сумки: дві сумки – вгорі, а одна – внизу. Сумки чорного кольору. На кожній сумці є золотий ґудзик.

1. Що таке герб? 2. Коли був створений герб міста Суми? 3. Яку форму має герб міста Суми? 4. Що є на щиті? 5. Як розташовані сумки? 6. Якого вони кольору 7. Що є на кожній сумці 8. Скільки років тому був створений герб міста Суми? 9. Як ви думаєте, що в сумках?

Завдання 2. Прослухайте легенду про назву міста. Зрозумійте основний зміст тексту, не звертаючи уваги на незнайомі слова. Прочитайте текст. Випишіть незнайомі слова. Перекладіть їх, запам'ятайте. Відповідайте на запитання після тексту.

Легенда про три сумки

Жителі міста дуже люблять розповідати легенду про три сумки. Ось вона. Багато років тому на березі річки у дубовому лісі знайшли три сумки із золотом. Люди подумали, що така знахідка – це щасливий знак. І вони вирішили побудувати тут місто – на берегах трьох річок, у дубовому лісі. Тому герб міста – це три сумки із золотом. Символ міста – фонтан «Сумка». Це один із наймолодших пам'ятних знаків міста, який швидко став популярним. Фонтан «Сумка» розташований в історичному центрі міста. Сумчани та гості міста дуже люблять це красиве місце. Усім подобається зустрічатися тут, фотографуватися, кидати монетки у воду. Кажуть, що це на щастя.

1. Як ти думаєш, легенда – це правда чи казка? 2. Ти любиш легенди? 3. Яку легенду люблять розповідати жителі міста Суми? 4. Що знайшли у дубовому лісі на березі річки? 5. Скільки сумок із золотом знайшли в дубовому лісі на березі річки? 6. Де знайшли три сумки із золотом? 7. Що було в сумках? 8. Коли це було? Коли знайшли три сумки із золотом? 9. Що люди подумали про знахідку? 10. Чому люди подумали, що така знахідка – це щасливий знак? 11. Чому люди вирішили будувати тут місто, на березі річки,

у дубовому лісі? 12. Як ти вважаєш, знайти золото – це щасливий знак? 13. Як ви думаєте, знайти золото – це добре чи погано? 14. У вас були щасливі знахідки? 15. Який герб міста Суми? 16. Який пам'ятний знак є символом міста? 17. Чому люди люблять кидати монетки у воду? 18. Що кажуть, коли кидають монетки у воду?

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Як підсумок зазначимо, що результати наукової розвідки дали можливість підкреслити важливу роль культурно-краєзнавчої складової у процесі мовної підготовки іноземних студентів. Оскільки знання етнокультурних та краєзнавчих надбань, традицій, історії розвитку певного регіону сприяють успішній соціально-культурній інтеграції, соціалізації іноземних громадян в іншомовному середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують такі її аспекти, як: розроблення механізмів залучення іноземних студентів до організації краєзнавчих досліджень; вивчення системи краєзнавчої освіти в навчально-виховній роботі освітніх закладів, яка проводиться за різними напрямками (літературний, історичний, географічний, етнографічний, фольклорний).

Список використаних джерел:

1. Дудик Н. Т. Формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови // Збірник наукових праць студентів та молодих учених. Умань, 2014. С. 61-64.
2. Зеленська О. М. Формування полікультурної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 19 с.
3. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2012. 21 с.
4. Калашнік Н. В. Структура міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка. 2014. № 3. С. 104-110.
5. Калашнік Н. В. Міжкультурна комунікативна компетентність майбутніх лікарів-іноземців як психолого-педагогічна категорія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 35. С. 267-271.
6. Калашнік Н. В. Сутність та структура поняття «міжкультурна комунікативна компетентність студентів-медиків» // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 2 (74). Педагогічні науки. 2014. С. 45-50.
7. Кричило М. П. Краєзнавство і туризм. Київ, 1994. 191 с.
8. Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компе-

тентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2010. 20 с.
9. Німенко Н. А. Велет українознавства (Макаренко Микола Омелянович) // Реабілітовані історією : науково-документальна серія : у 27 т. : Реабілітовані історією. Сумська область : у 3 кн. Кн. 3, Ч. 1. Суми, 2015. 496 с. С. 215-226.
10. Німенко Н. А. Внесок Сумського краєзнавчого музею в справу охорони пам'яток старовини і мистецтва на Сумщині у 20-х роках ХХ ст. // Емінак : науковий щоквартальник. 2016. № 2 (14). Т. 2. С. 99-104.
11. Пасічник О. С. Відображення краєзнавчого компонента в змісті навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (70-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. Київ, 2017. Вип. 19. С. 252–266.
12. Побидайло Н. Формування краєзнавчої компетентності на заняттях із фізичної географії України // Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти. Вип. 6. Слов'янськ, 2017. С. 159-168.
13. Протасова Н. Принципи освіти // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 300 с.
14. Суми – нова мова, нові друзі, нове життя : навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Біденко. Суми : СумДУ, 2018. 132 с.
15. Тронько П. Т. Краєзнавство у відродженні духовності та культури : Досвід. Проблеми. Перспективи. Київ, 1994. 108 с. С. 19.

Transliteration of References:

1. Dudy`k N. T. Formuvannya sociokul`turnoyi kompetenciyi studentiv na zanyattyax z inozemnoyi movy` // Zbirny`k naukovy`x pracz` studentiv ta molody`x ucheny`x. Uman`, 2014. S. 61-64.
2. Zelens`ka O. M. Formuvannya polikul`turnoyi kompetentnosti kursantiv vy`shhy`x vijs`kovy`x navchal`ny`x zakladiv u procesi vy`vchennya gumanitarny`x dy`scy`plin : avtoref. dy`s. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Xarkiv, 2012. 19 s.
3. Zozulya I. Ye. Polikul`turne vy`xovannya inozemny`x studentiv vy`shhy`x texnichny`x navchal`ny`x zakladiv : avtoref. dy`s. … kand. ped. nauk : 13.00.07. Vinny`cya, 2012. 21 s.
4. Kalashnik N. V. Struktura mizhkul`turnoyi komunikaty`vnoyi kompetentnosti inozemny`x studentiv – majbutnix medy`kiv // Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Pedagogika. 2014. # 3. S. 104-110.
5. Kalashnik N. V. Mizhkul`turna komunikaty`vna kompetentnist` majbutnix likariv-inozemciv yak psy`xologo-pedagogichna kategoriya // Suchasni informacijni texnologiyi ta innovacijni metody`ky` navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`. 2013. Vy`p. 35. S. 267-271.
6. Kalashnik N. V. Sutnist` ta struktura ponyattya «mizhkul`turna komunikaty`vna

kompetentnist` studentiv-medy`kiv» // Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu. Vy`p. 2 (74). Pedagogichni nauky`. 2014. S. 45-50.
7. Kry`chy`lo M. P. Krayeznavstvo i tury`zm. Ky`yiv, 1994. 191 s.
8. Maslak L. P. Pedagogichni umovy` formuvannya kul`turologichnoyi kompetentnosti majbutnix oficeriv radioinzhenerny`x special`nostej : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk. 13.00.04. Zhy`tomy`r, 2010. 20 s.
9. Nimenko N. A. Velet ukrayinoznavstva (Makarenko My`kola Omelyanovy`ch) // Reabilitovani istoriyeyu : naukovo-dokumental`na seriya : u 27 t. : Reabilitovani istoriyeyu. Sums`ka oblast` : u 3 kn. Kn. 3, Ch. 1. Sumy`, 2015. 496 s. S. 215-226.
10. Nimenko N. A. Vnesok Sums`kogo krayeznavchogo muzeyu v spravu oxorony` pam'yatok starovy`ny` i my`stecztva na Sumshhy`ni u 20-x rokax XX st. // Eminak : naukovy`j shhokvartal`ny`k. 2016. # 2 (14). T. 2. S. 99-104.
11. Pasichny`k O. S. Vidobrazhennya krayeznavchogo komponenta v zmisti navchannya inozemny`x mov u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax (70-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.) // Problemy` suchasnogo pidruchny`ka : zb. nauk. pr. Ky`yiv, 2017. Vy`p. 19. S. 252–266.
12. Poby`dajlo N. Formuvannya krayeznavchoyi kompetentnosti na zanyattyax iz fizy`chnoyi geografiyi Ukrayiny` // Profesionalizm pedagoga : teorety`chni j metody`chni aspekty`. Vy`p. 6. Slov'yans`k, 2017. S. 159-168.
13. Protasova N. Pry`ncy`py` osvity` // Ency`klopediya osvity` / gol. red. V. G. Kremen`. Ky`yiv, 2008. 300 s.
14. Sumy` – nova mova, novi druzi, nove zhy`ttya : navch. posib. / za zag. red. L. V. Bidenko. Sumy` : Sum DU, 2018. 132 s.
15. Tron`ko P. T. Krayeznavstvo u vidrodzhenni duxovnosti ta kul`tury` : Dosvid. Problemy`. Perspekty`vy`. Ky`yiv, 1994. 108 s. S. 19.

CHERNYAKOVA A.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Language Preparation of Foreign Citizens, Sumy State University, Sumy, Ukraine
alina_chernya@ukr.net , a.chernyakova@drl.sumdu.edu.ua

NIMENKO N.A., Teacher, Department of Language Preparation of Foreign Citizens, Sumy State University, Sumy, Ukraine
nimenko.na@ukr.net, n.nimenko@drl.sumdu.edu.ua

CULTURAL AND CROSS-KNOWLEDGE BASES FOR FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE STUDENTS OF FOREIGNERS IN THE STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS THE FOREIGN LANGUAGE

ЩЕРБАНЬ Л.М.,
преподаватель, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского», г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

У даній статті розглянуто особливості та проблеми, які виникають в процесі навчання діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей в немовних вищих навчальних закладах. Підкреслено значення навчання такому виду мовленнєвої діяльності на рівні достатньому для майбутньої професійної діяльності. Проаналізовано та узагальнено роботи фахівців, що пов'язані з питаннями навчання іноземної мови та діалогічного мовлення. В статті розглянуто психологічні (умотивованість, зворотній зв'язок, спонтанність, комунікативна спрямованість) та лінгвістичні особливості (ситуативність, фразеологічність, клішування) діалогічного мовлення. Також наведено класифікацію (ділог, трилог, полілог) в залежності від кількості учасників розмови. Представлено можливі ситуації професійного спілкування, а саме: співбесіда; адміністративна діяльність (розробка проектів, їх планування та моніторинг); ділові зустрічі; спілкування в інтернеті; дискусії; участь у міжнародних конференціях.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, психологічні та лінгвістичні особливості, студенти технічних спеціальностей, немовні вищі навчальні заклади, професійна спрямованість.*

В данной статье рассматриваются особенности и проблемы обучения диалогической речи студентов технических специальностей в неязыковых высших учебных заведениях на уровне достаточном для решения задач в будущей профессиональной деятельности. Проанализированы и обобщены работы специалистов в области методики, связанные с проблемами обучения иностранному языку и диалогической речи. В статье рассмотрены психологические (мотивированность, обратная связь,

 © ЩЕРБАНЬ Л.М., 2018

спонтанность, коммуникативная направленность) и лингвистические особенности (ситуативность, фразеологичность, клиширование) диалогической речи. Классификация диалогической речи (дилог, трилог, полилог) в зависимости от количества участвующих в разговоре описана в данной статье. Выделены ситуации профессионального общения студентов технических специальностей, среди которых: собеседование; административная деятельность (разработка проектов, их планирование и мониторинг); деловые встречи; общение в интернете; дискуссии на профессиональную тематику; участие в международных конференциях.

Ключевые слова: *диалогическая речь, лингвистические и психологические особенности, студенты технических специальностей, неязыковые высшие учебные заведения, коммуникативная направленность.*

This paper examines the peculiarities and problems concerning with learning and teaching of foreign languages. Particular attention is paid to teaching English professionally oriented dialog speech to technical specialties students. In addition, the problems appeared in the course of teaching dialog speech are mentioned. The works of specialists in the field of foreign language teaching are analyzed and generalized. Psychological (motivation, spontaneity, communicative oriented factors) and linguistic characteristics (situational factors, common phrases, cliché) are considered, too. The classification of dialog speech according to the number of participants is presented. Professionally oriented situations such as an interview, administrative operations, meetings, chatting, etc. are given in this paper.

Key words: *dialog speech, psychological and linguistic characteristics, technical specialties students, higher educational establishment, professionally oriented.*

Сегодня в условиях реализации евроинтеграционных процессов, когда стремительными темпами расширяются и углубляются связи с внешними партнерами в различных направлениях науки, знание иностранных языков крайне необходимо/важно. В связи с этим возрастают и требования, предъявляемые к уровню преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях и к уровню практического владения студентами различными видами и формами речевой деятельности.

Обучение иностранному языку – проблема, которой в течение долгого времени занимаются во всех странах мира. Уже сегодня существуют эффек-

тивные методики обучения, которые дают возможность успешно овладевать иностранным языком.

Особая роль отводится обучению устной речи студентов технических специальностей, поскольку в процессе профессиональной деятельности им придется обращаться к иностранному языку. Данному предмету исследования посвящены работы И. А. Зимней (психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке) [3], Е. И. Пассова (коммуникативный метод обучения иноязычному говорению) [7], Я. О. Дьячковой (формирование профессионально направленной англоязычной компетентности в говорении у будущих правоведов) [2], Л. О. Конопленко (обучение устному англоязычному общению с использованием деловой игры будущих специалистов по информационной безопасности) [4], Ю. М. Несин (обучение будущих офицеров англоязычной монологической речи на материале военных брифингов) [5], Я. В. Окопной (профессионально ориентированное обучение диалогической речи будущих работников сферы обслуживания (немецкий язык после английского) [6] и др. Тем не менее проблематика обучения говорению, а в частности диалогической речи, остается актуальной для исследования и сейчас. Преподаватели довольно часто отмечают, что бывает сложно организовать даже простой разговор между студентами: требуются определенная подготовка и разработка материалов. Кроме этого, количество часов на изучение иностранного языка ограничено и требует разработки новых методик для оптимизации обучения.

Поэтому, цель данной статьи – выявить особенности обучения диалогической речи студентов технических специальностей в неязыковых высших учебных заведениях.

Известно, что методика обучения иностранным языкам неотъемлема от лингвистики, т.к. чтобы научиться пользоваться иноязычной речью, следует владеть системой иностранного языка. Однако не следует забывать и о психологических факторах при обучении устной речи, поскольку, только соединение этих компонентов и дает положительный результат.

Процесс обучения может считаться успешно завершенным в том случае, если обучаемый правильно использует изученный языковой материал в условиях естественного общения.

Используя термин «диалогическая речь», мы подразумеваем умение вести беседу с целью выяснить определенные вопросы или получить необходимую информацию, касающуюся профессиональных интересов студента (будущего специалиста). Таким образом, целью диалога на профессиональную тематику является обмен информацией, связанной с будущей профессиональной деятельностью студента. Примером таких диалогов является интервью при принятии на работу, когда работодателю необходимо выяснить

информацию о квалификации будущего работника компании, а претенденту на рабочее место рассказать о своих умениях. Кроме этого, ежедневные встречи, совещания в компании по поводу реализации технических проектов требуют умения общаться, что подразумевает задавать вопросы, убеждать, соглашаться или не соглашаться, обобщать, анализировать и систематизировать необходимую информацию.

«Диалогическая речь – это общение двух или более лиц.» Если диалог осуществляется двумя собеседниками, то его называют дилог, между тремя – трилог и если больше, чем три человека участвуют в разговоре, то мы уже имеем полилог [8; 20].

Дилог – самая простая коммуникативная структура, реализация которой происходит в виде непосредственно общения. Дилог может происходить в присутствии третьего лица. В случае, когда диалог происходит между двумя студентами, то этим третьим лицом является преподаватель и (или) студенты. Распространенным и полезным видом работы на занятии является фронтальная беседа, суть которой: последовательно вовлечь всех студентов группы в коммуникативную деятельность. Итогом такого общения должна стать групповая беседа, отличающаяся своей многонаправленностью.

Во ходе общения каждый из студентов выступает то в роли слушающего, то в роли говорящего, т.е. мы говорим о коммуникативном акте. Во время диалога студенты не просто обмениваются репликами, а сопоставляют высказывания (свои и своего партнера). Участник диалога должен следовать за ходом высказываний своего собеседника и быстро на них реагировать, таким образом, проявляется одна из важных особенностей диалогической речи, а именно незапланированность и спонтанность.

По определению В.Л. Скалкина, «диалогическая речь – это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения.

Диалогизирование – процесс речевого взаимодействия, предусматривающий обмен репликами, не достигающими объемов монологических высказываний. Под термином «диалог» понимается как сам процесс диалогизирования, так и его результат – текст» [8; 6].

Обучая студентов диалогической речи, нужно учитывать коммуникативные, психологические и лингвистические особенности, чтобы разрабатывать качественную систему обучения и методические рекомендации. Коммуникативная направленность объясняется следующим: говорящий имеет своей целью поделиться информацией, передать сообщение, просьбу, высказать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу и т.д. Также, общаясь, собеседники не только обмениваются информацией, но и выражают

свое отношение к этой информации, т.е. мы говорим об эмоциональной окрашенности речи.

Немаловажным фактором диалогической речи является мотивированность: говорящий, сообщая определенную информацию слушающему, желает вызвать у него ответную реакцию.

Мы знаем, что диалог происходит при наличии ситуации, которая определяет его содержание. Любая ситуация не существует изолировано, она связана с определенными сферами деятельности: общественной, социально-культурной, социально-бытовой, профессиональной. Общение в такой ситуации может быть индивидуальным или групповым, официальным или неофициальным, в виде деловой или свободной беседы. [9; 7-9].

Ситуации, в зависимости от сфер деятельности, различаются по выбору темы, характеру ее раскрытия, вокабуляру.

Типичными для студентов технических специальностей в контексте их будущей профессиональной деятельности являются следующие ситуации:

- собеседование;
- административная деятельность (разработка проектов, их планирование и мониторинг);
- деловые встречи;
- общение в интернете;
- дискуссии на профессиональную тематику;
- участие в международных конференциях;
- заключение соглашений по реализации проектов.

На основе изложенного можем сделать вывод: при обучении диалогической речи следует учитывать мотивированность, ситуативность, спонтанность, эмоциональную окрашенность, коммуникативную направленность, т.е. психологические характеристики.

Помимо психологических следует учитывать и лингвистические характеристики.

Диалог может выступать как связный текст, обладающий характерными параметрами:

- сфера общения;
- тематика (одна или несколько разных тем);
- стиль общения (официальный или неофициальный и т.д.);
- ситуативность и т.д.

Диалогическое единство в виде двух реплик (минимум), инициативной и ответной, называют минимальной единицей диалогической речи. Эти реплики, безусловно, связаны между собой. Инициативная реплика побуждает к говорению, она несет основную смысловую нагрузку. Именно эта реплика является основной, а все последующие так или иначе связаны с ней. В.Л.

Скалкин отмечает, что «с коммуникативно-информационной точки зрения первые реплики могут быть сведены к следующим типам высказываний: 1) формулы социального общения (приветствия, выражение благодарности, извинения и т.д.); 2) запрос информации (вопрос, просьба сообщить что-либо); 3) выражение эмоций; 4) информирование; 5) приказ-просьба; 6) комментирование (констатация) обстоятельств, в которых находятся общающиеся; 7) высказывания фактического характера [8; 10].

Отличительной чертой диалога является употребление коротких предложений, фраз, односложность. Довольно часто используются вопросительные, восклицательные, отрицательные или побудительные предложения.

В.Л. Скалкин предлагает довольно интересную классификацию предложений, используемых в диалогической речи: а) коммуникативного назначения (повествовательные, вопросительные, повелительные, восклицательные); б) синтаксической сложности (простые, сложносочиненные, сложноподчиненные); в) полноты или комплектности (нераспространенные, распространенные, эллиптические); г) степени клишированности (то есть готовности формы к моменту речепроизводства) [8; 18].

Если провести сравнение между инициативными и ответными высказываниями, то можно отметить их следующие особенности: для инициативных первое место отводится вопросительным предложениям, потом повествовательным и побудительным; когда речь идет об ответных высказываниях, то на первое место выходят повествовательные предложения и только потом, вопросительные и побудительные.

Для диалогической речи характерно использование простых распространенных предложений. Использование же сложных предложений наблюдается реже и, в основном, они относятся к условным, временным и дополнительным типам придаточных предложений.

Обучение диалогической речи – сложный процесс, который предусматривает развитие у студентов таких умений, как:

- понимать речь говорящего (аудирование);
- реагировать на инициативную реплику быстро и правильно;
- вести диалог, используя ответные реплики, фразы-клише, необходимые для продолжения беседы (диалога).

В диалоге используются все типы предложений, но особо используемыми являются вопросительные (специальные или разделительные) предложения, поэтому важно, чтобы студенты владели умениями задавать вопросы всех типов. Для этого преподаватель может использовать различные приемы: студенты задают вопросы на предложенную ситуацию или для отработки умений задавать различные типы вопросов используют ролевую игру. Но очень важным моментом при обучении диалогу будет умение правильно

использовать «клише», которые следует вводить постепенно и небольшими группами: начало диалога; фразы, подтверждающие согласие или отрицание, сожаление или сочувствие; концовка диалога. По мнению Т. С. Дученко клишированная речевая единица – это любой языковой знак (словосочетание, предложение), повторяющийся в речи носителей языка в неизменном или частично измененном виде и являющийся выразителем определенного смысла и одновременно уровнем его разрешения [1; 26].

Ряд работ посвящено вопросам определения частотности употребления «речевых клише». На основе анализа различных жанров текста был сделан вывод: уровень употребления «речевых клише» в диалогической речи выше. В. Л. Скалкин представляет интересную классификацию речевых клише: «клише-словосочетания, клише-предложения и клише уровня ниже предложения. Первые два уровня группируются по функциональной общности речевого контакта (знакомство, представление), по использованию речевых формул этикета, по выражению стандартизированных эмоций (удивление, сочувствие, неодобрение), по коммуникативному сопровождению повествования (начало, завершение разговора). Клише уровня ниже предложения группируются по общности речевых образцов» [8; 20].

Также не следует забывать о том, что обучение диалогической речи проходит три этапа: диалогическое единство, микродиалог, беседа. На каждом из этапов материал усваивается небольшими частями и при переходе от одного этапа к другому этот материал усложняется и расширяется.

Рассмотрим каждый из этапов работы. Первый: диалогическое единство. На данном этапе студенты овладевают речью в объеме двух реплик: каждый из студентов, участвующих в диалоге, произносит по одной реплике. Этот этап предназначен для овладения как структурно-коммуникативными, так и другими типами диалогов**,** например, утверждение (просьба) – утверждение (согласие). Если это группа «слабых» студентов, то преподаватель представляет им для работы образец диалога. Данный этап является базой для последующих этапов.

Второй этап – продолжение первого и его задача: последовательное соединение реплик, обусловленных ситуацией общения. На этом этапе студенты, как и на предыдущем, работают с разными структурно-коммуникативными типами диалогов. Преподаватель может использовать разные приемы для осуществления обучения. Это может быть ролевая игра, ситуация (заданная преподавателем устно или на карточках), обмен мнениями, драматизация по тексту, кроме того желательно использовать и технические средства. Каждая реплика в микродиалоге усложняется введением новой информации или дополнительных вопросов.

На третьем этапе внимание студентов направлено на самостоятельное

составление диалогов, а преподаватель «подсказывает» о чем говорить.

При обучении диалогу положительный эффект можем получить используя следующие упражнения: дополнение диалога репликами одного из партнеров, драматизация монологического текста и др.

Во время говорения студенты, безусловно, делают ошибки или паузы и задача преподавателя – помочь студентам, но делать это так, чтобы не прерывать диалог или монолог. Если студент сделал паузу, то преподаватель «подсказывает» слово или нужную форму. Ошибки (лексические, фонетические или грамматические) желательно объяснять и отрабатывать после завершения диалога. Эти ошибки также могут быть использованы в качестве материала для отработки в новых диалогах. Прерывать студента во время диалога нежелательно, т.к. он может потерять «нить» своего высказывания. Также при объяснении ошибок преподаватель может перейти на родной язык (это зависит от уровня языковой подготовки группы), хотя на занятии должна быть атмосфера иностранного языка и желательно, чтобы родной язык отсутствовал.

Процесс обучения диалогической речи требует постоянной систематической работы со студентами.

Таким образом, в этой статье мы охарактеризовали лингвистические и психологические особенности диалога, этапы обучения диалогической речи студента технических специальностей в неязыковых высших учебных заведениях. Перспективным для нашего дальнейшего исследования является разработка комплекса упражнений с учетом выделенных особенностей.

Список використаних джерел:

1. Дученко Т. С. Методика обучения клишированной диалогической речи на основе ситуативно-тематического минимума : автореф. дис. … канд. пед. н. / Дученко Т. С. – К., 1985. – с. 26.
2. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Дьячкова Яна Олегівна - К., КНЛУ, 2015. - 221 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. / Зимняя И. А. – М., 1985. – 273с.
4. Конопленко Л. О. Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням ділової гри майбутніх фахівців із інформаційної безпеки : дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Конопленко Людмила Олександрівна – К., КНЛУ, 2015. – 328 с.
5. Несин Ю. М. Навчання майбутніх офіцерів англомовного монологічного мовлення на матеріалі військових брифінгів : дис. ... канд. пед. наук,

13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Несин Юлія Михайлівна – К., КНЛУ, 2013. – 298 с.
6. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. В. Окопна. – Одеса, 2012. – 23 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Пассов Е. И. – М., 1985. – 208 с.
8. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. / Скалкин В. Л. – К., 1989. – 158 с.
9. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. / Скалкин В. Л. – М., 1983. – 128 с.

Transliteration of References:

1. Duchenko T. S. Metodika obuchenija klishirovannoj dialogicheskoj rechi na osnove situativno-tematicheskogo minimuma : avtoref. dis. … kand. ped. n. / Duchenko T. S. – K., 1985. – s. 26.
2. D'jachkova Ja. O. Formuvannja profesijno sprjamovanoï anglomovnoï kompetentnosti v govorinni u majbutnih pravoznavciv : dis. ... kand. ped. nauk, 13.00.02 – teorija i metodyka navchannja: germans'ki movi / D'jachkova Jana Olegivna – K., KNLU, 2015. – 221 s.
3. Zimnjaja I. A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke. / Zimnjaja I. A. – M., 1985. – 273 s.
4. Konoplenko L. O. Metodyka navchannja usnogo anglomovnogo spilkuvannja z vykorystannjam dilovoi' gry majbutnih fahivciv iz informacijnoi' bezpeky : dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.02 – teorija i metodyka navchannja: germans'ki movy / Konoplenko Ljudmyla Oleksandrivna – K., KNLU, 2015. – 328 s.
5. Nesyn Ju. M. Navchannja majbutnih oficeriv anglomovnogo monologichnogo movlennja na materiali vijs'kovyh bryfingiv : dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.02 – teorija i metodyka navchannja: germans'ki movy / Nesyn Julija Myhajlivna – K., KNLU, 2013. – 298 s.
6. Okopna Ja. V. Profesijno orijentovane navchannja dialogichnogo movlennja majbutnih pracivnykiv sfery obslugovuvannja (nimec'ka mova pislja anglijs'koi'): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Ja. V. Okopna. – Odesa, 2012. – 23 s.
7. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inojazychnomu govoreniju. / Passov E. I. – M., 1985. – 208 s.
8. Skalkin V. L. Obuchenie dialogicheskoj rechi. / Skalkin V. L. – K., 1989. – 15s.
9. Skalkin V. L. Kommunikativnye uprazhnenija na anglijskom jazyke. / Skalkin V. L. – M., 1983. – 128 s.

SCHERBAN L.M., Lecturer, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kiev, Ukraine

shcherban111@gmail.com

FEATURES OF TEACHING ENGLISH DIALOGICAL SPEECH OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS

ЯБЛОКОВ С.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний
університет,
м. Маріуполь, Україна

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті висвітлюється проблема застосування системного підходу до викладання англійської мови для спеціальних цілей (за професійним спрямуванням). Запропоновано структуру викладання іноземної мови студентам ОС «Бакалавр» та «Магістр», за якої потрібно організувати навчальний процес. Наголошено, що методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням повинна розроблятися з урахуванням необхідності формування у студентів таких компонентів комунікативної компетенції, які дозволять їм успішно спілкуватися іноземною мовою в професійному середовищі та задовольняти їх освітні та особистісні потреби як фахівців.

Ключові слова: *англійська мова за професійним спрямуванням, дисципліна за вибором, методика викладання іноземної мови, нормативна дисципліна, система, системний підхід.*

В статье освещается проблема применения системного подхода к преподаванию английского языка профессиональной направленности. Автором предложена структура преподавания иностранного языка студентам ОС «Бакалавр» и «Магистр», которая может лежать в основе организации учебного процесса в отношении рассматриваемой проблемы. Акцент сделан на том, что методика преподавания английского языка профессиональной направленности должна разрабатываться с учетом необходимости формирования у студентов таких компонентов коммуникативной компетенции, которые позволят им успешно общаться на иностранном языке в профессиональной среде и удовлетворять свои образовательные и личностные потребности как специалистов.

 © ЯБЛОКОВ С.В., 2018 УДК 378.016:811.111

Ключевые слова: *английский язык профессиональной направленности, дисциплина по выбору, методика преподавания иностранного языка, нормативная дисциплина, система, системный подход.*

The article highlights the problem of applying the system approach to teaching the English language for professional purposes. The author of the article proposes the structure of teaching a foreign language to students of Bachelor and Master Degrees; this structure can ensure the educational process organization regarding the problem in question. Speaking about the content of education of future specialists as an element of the pedagogical system, we are confident that teaching the disciplines, preparing material for classes should be based on the criterion of completeness and system, which are required for the development of intellectual abilities of individuals. The teacher should pay attention to the application of innovative pedagogical teaching technologies; at the classes the teacher should apply those activities that will constitute students' future daily operations, when they become specialists, for example: making abstracts, annotating scientific texts, preparing presentations on professional topics, summarizing the results of scientific research in articles and annotations to them, writing business letters, developing advertising brochures or contracts, drawing up their own resumes, conducting business negotiations in English etc. The author emphasizes that the methods of teaching the English language for professional purposes should be developed taking into account the need to form such components of students' communicative competence that will allow them to communicate successfully in a foreign language in their professional environment and to meet their educational and personal needs as specialists.

Key words: *disciplines for choice, English for professional purposes, methods of teaching a foreign language, normative disciplines, system, system approach.*

Головною характерною рисою навчання іноземній мові у закладах вищої освіти немовного профілю є професійна орієнтованість цього процесу. Вона, професійна орієнтованість, ґрунтується на врахуванні потреб тих, хто навчається, в опануванні іноземної мови, що диктується характерними особливостями професії або спеціальності, які, в свою чергу, вимагають її вивчення. Загально відомо, що сфера іноземної мови для спеціальних (професійних) цілей складається з таких компонентів, які тісно взаємопов'язаних між собою,

як: знання мови, комунікативні вміння та професійний зміст. Саме тому мета викладача полягає у розвиткові мовних знань, що відбивають основи фаху тих, хто навчається, та розвитку комунікативних вмінь, притаманних їх професійній діяльності. Зрозуміло,що навчання іноземної (англійської) мови має спиратися на специфічний зміст, пов'язаний з певною фаховою сферою. Також є зрозумілим і важливим, що фахівець певної галузі потребує рівня знань іноземної мови, достатнього для успішного здійснення своєї професійної діяльності, тому процес навчання іноземної (англійської) мови в спеціальних цілях має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності даного спеціаліста.

Мета статті полягає у визначенні необхідності застосування системного підходу до викладання англійської мови для спеціальних цілей (за професійним спрямуванням).

Цілком зрозумілим є висновок про те, що неможливо, вивчаючи іноземну мову для професійних цілей (за професійним спрямуванням), досягти мети максимального наближення студента до його майбутньої професійної діяльності, якщо іноземна мова вивчається без зв'язку між навчальними курсами, без логічної послідовності матеріалу, який вивчається, без системного підходу до навчання.

У педагогіці вищої школи системою у навчальному процесі вважається будь-яка пізнавальна діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо. Вважається, що системним є такий підхід у навчання, який спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Системний підхід дозволяє представляти окремі явища в сукупності або протилежності, як складові, взаємопов'язані елементи однієї системи.

Дослідженню застосування системного підходу присвячена низка робіт провідних зарубіжних та вітчизняних вчених, педагогів і методистів. Теоретичні питання застосування системного підходу у педагогіці були розробляли відомі зарубіжні вчені Р. Андертон, Дж. Майлсон, М. Нейл, Н. Сільверн, С. Фагел, А. Холл та ін.

Змістовні розвідки з цього питання знаходимо у роботах дослідників О. Авер'янової, С. Архангельського, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Беспалько, О. Біляєвої, Б. Бітінас, Б. Гершунського, М. Данілова, К. Іващенко, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, В. Лазарева, Т. Кочубея, І. Підласого, К. Плиско, Н. Шабанової, В. Якуніна та ін.

Системний підхід закладає наукове підґрунтя професійної підготовки майбутніх фахівців; його основні положення розглядали в своїх працях А. Алексюк, І. Блауберг, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Дашковський, І. Зязюн, В.

Каган, В. Кузьмін, В. Луговий, Н. Подопригора, І. Предборський, В. Садовський, В. Семиченко, І. Сиченіков, Б. Українцев, І. Фролов, Е. Юдін та ін.

Принцип системності, за твердженням В. Кузьміна, в загальному вигляді означає, що явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого та взаємодії його складових частин, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності. Система, системність, системний підхід виникли в історії людської думки разом із розвитком суспільства, його культури, як вважає засновник і теоретик загальної теорії систем Л. фон Берталанфі. Він стверджує, що теорію систем можливо застосовувати в моделюванні будь-яких процесів. Будь-яка модель не може створюватися безсистемно, моделювання та система нерозривно пов'язані між собою. Тому теорія систем, системний підхід становлять методологію будь-якого моделювання, зокрема моделювання навчального процесу [2].

Сутність системного підходу формулювалася багатьма авторами. В. Афанасьєв сформулював взаємопов'язані аспекти, які в сукупності та єдності складають системний підхід:

- системно-елементний, такий, що відповідає на питання, з чого (яких компонентів) утворена система;
- системно-структурний, який розкриває внутрішню організацію системи, спосіб взаємодії утворюючих її компонентів;
- системно-функціональний, який показує, які функції виконує система та утворюючі її компоненти;
- системно-комунікаційний, що розкриває взаємозв'язок даної системи з іншими, як за горизонталлю, так і за вертикаллю;
- системно-інтеграційний, що показує механізми, чинники збереження, удосконалення та розвитку системи;
- системно-історичний, такий, що відповідає на питання, як, яким чином виникла система, які етапи в своєму розвитку проходила, які її історичні перспективи [1].

Основним поняттям системного підходу є система. Погоджуємося з загальним визначенням системи як такої, що упорядкована певним чином безліч елементів, взаємопов'язаних між собою та утворюючих цілісну єдність [4].

Показники, що характеризують систему як об'єкт пізнання, полягають у наступному: цілеспрямованість передбачає наявність механізмів, що забезпечують стійкість системи; цілісність характеризує систему як органічну єдність її компонентів, а їх певна залежність і зміна одного з компонентів є похідним від зміни іншого компоненту; задачі, що вирішуються в рамках кожного окремого компоненту, взаємопов'язані; ієрархічність припускає розгляд кожного елементу формування професійної компетентності як підсистеми, що входить у систе-

му вищого порядку – систему професійної підготовки; динамічність відображає розвиток системи в часі, який виявляється в постійному оновленні та накопиченні інформації, забезпечує зміну змісту компонентів із урахуванням соціального замовлення, а також припускає якісні зміни в структурі спрямованості особистості; відвертість характеризується адаптацією системи до умов зовнішнього середовища, зберігаючи при цьому свої характерні особливості.

Базовими ознаками системи є:

- певний порядок розташування та взаємодії матеріалів, енергії й інформації (конструкція, структура системи);
- мета, для досягнення якої створена система;
- виходи матеріалів, енергії й інформації розміщено відповідно до заздалегідь встановленого порядку;
- сукупність переваг (пріоритети, критерії, оцінки), що забезпечує оптимальне (раціональне, переважне) поєднання та взаємодію елементів системи [7].

Система будь-якого предмету, який досліджується (в нашому випадку – системний підхід до навчання англійської мови за професійним спрямуванням), припускає наявність структури та функціональних компонентів. До структурних компонентів системи можна віднести: мету, зміст, форми та методи, які сприяють ефективності системи. До функціональних компонентів можна віднести: цільовий компонент, обумовлений необхідністю вибору способів, дій у процесі формування компетентностей майбутнього фахівця в реалізації системного підходу в навчанні; мотиваційний компонент забезпечує високу мотивацію майбутнього фахівця до реалізації системного навчання; інформаційний компонент, який розглядається як сукупність знань, умінь і якостей, що дозволяють здійснювати пізнання, самостійний пошук і засвоєння необхідної інформації; змістовний компонент розкриває суть формованої якості; управлінський компонент співвідноситься з основними функціями управління – планування, організація, керівництво та контроль; результативний компонент дозволяє діагностувати досягнення поставленої мети.

Сукупність даних компонентів характеризується:

- тривалістю (функціонування системи розраховане на неоднорічний цикл навчання майбутнього фахівця закладі вищої освіти);
- рівневістю (система потребує розробку педагогічних умов задля того, щоби бути успішною та розробку рівнів сформованості професійних компетентностей в реалізації системного підходу до навчання англійської мови за професійним спрямуванням);
- циклічністю (після закінчення вивчення однієї навчальної дисципліни за розробленою моделлю майбутній фахівець виходить на новий рівень власного розвитку) [7].

Визначення системного підходу включає також обов'язковість вивчення і практичного використання наступних його аспектів:

1) системно-елементного (системно-комплексного), який полягає у виявленні елементів – складових даної систему: речові компоненти (засоби виробництва і предмети споживання), процеси (економічні, соціальні, політичні, духовні тощо), науково-усвідомлені інтереси людей і їх спільнот;

2) системно-структурного, який полягає у з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи;

3) системно-функціонального, який потребує виявлення функцій, для виконання яких створені і існують відповідні системи;

4) системно-цільового, який означає необхідність наукового визначення цілей і підцілей системи, їх взаємних зв'язків між собою;

5) системно-ресурсного, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї чи іншої проблеми;

6) системно-інтеграційного, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість;

7) системно-комунікаційного, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими, тобто, її зв'язків з навколишнім середовищем;

8) системно-історичного, який дозволяє з'ясувати умови в часі, що вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку [8].

Говорячи про зміст освіти майбутнього фахівця як елемент педагогічної системи, ми впевнені, що викладати навчальні дисципліни, добирати освітній матеріал потрібно за критерієм повноти й системності, потрібних для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та прищеплювання кваліфікаційних умінь, необхідних для виконання головних видів діяльності на різному рівні складності. Дуже важливо під час проектування змісту будь-якої навчальної дисципліни подбати про те, щоб дисципліна, яку вивчають студенти, робила фундаментальний внесок у їхню загальну професійну освіту. Стратегічна суть цього принципу – у цілеспрямованій професійній орієнтації всіх дисциплін, тому що найважливішими завданнями будь-якої дисципліни є забезпечення реального внеску кожної дисципліни у методологічну, теоретичну й технологічну підготовку студента до подальшої освіти й професійної діяльності.

Сучасний стан викладання іноземної мови для спеціальних цілей (за професійним спрямуванням) каже про велике різноманіття тем, методів, засобів, авторських підходів, які можна враховувати викладачам англійської для професіоналів. Сьогодення вимагає від викладача іноземної мови пере-

осмислення, критичного ставлення до власного арсеналу викладацьких засобів, змушує шукати все нових шляхів удосконалення та підвищення ефективності викладання.

Спеціальні цілі (за професійним спрямуванням) обумовлені конкретними потребами, які стали рушійним фактором у вивченні англійської мови. Формування іншомовної компетенції у професійній сфері передбачає вивчення англійської мови для проведення наукових досліджень і здобування наукового ступеня, в також передбачає розвиток успішної професійної кар'єри у вибраній галузі. Таке розуміння суті навчання англійської мови за професійним спрямуванням означає, що курс англійської мови може орієнтувати студентів на продовження освіти в іншомовному середовищі, опанування певної професії та здійснення професійної комунікації англійською мовою, досягнення особистих цілей та перспектив.

На думку Т. Хачісона (T. Hachison), англійська мова для спеціальних цілей (ESP) (за професійним спрямуванням) трактується як підхід до оволодіння мовою, за яким зміст навчального матеріалу та методика навчання базується на причинах, які мотивують студента вивчати мову [10].

Методика викладання ESP характеризується абсолютними та змінними рисами. За ствердженням Т. Дадлі-Еванса (T. Dudley-Evans), абсолютними показниками ESP вважають:

- спрямованість курсу на задоволення конкретних навчальних потреб студентів;
- використання методології та видів навчальної діяльності спеціалізації, яка обслуговується;
- контекстне вивчення англійської мови.

До змінних характеристик належать:

- професійна спеціалізація;
- методика вивчення мови;
- вік студентів;
- рівень володіння англійською мовою для загальних потреб;
- фаховий досвід і досвід використання англійської мови [9].

Звідси маємо низку особливостей викладання курсу англійської мови для спеціальних цілей. Зрозуміло, що існують істотні відмінності між особливостями викладанням загального курсу англійської мови як іноземної та курсу ESP. Розбіжність у мотивах вивчення мови породжує риси, які притаманні курсу ESP: спеціальне змістове наповнення (спеціалізована термінологія, типові ситуації спілкування та жанрова специфіка фахової мови), контекстне вивчення мови, зокрема граматичних питань, фокусування уваги на практичному використанні мови, нерівномірний розподіл уваги на чотири види мовленнєвої діяльності, обумовленість навчально-методичних прийомів

спеціалізацією студента, ступінь особистісних якостей студентів (висока мотивація та цілеспрямованість у вивченні мови).

Аналіз навчальних потреб студентів виявляє дві сторони індивідуальних показників: те, чим студент володіє на даному етапі (особистісні властивості: обсяг професійних знань і досвід роботи за фахом; цілі вивчення мови; поточний рівень знань англійської мови; рівень розвитку мотиваційної сфери; індивідуальні властивості: здібності до вивчення мов, темперамент; суб'єктні властивості: навчальна стратегія, випробувані прийоми оволодіння знаннями), і те, що планує здобути в процесі вивчення курсу(необхідні професійні іншомовні вміння). Викладачі повинні брати до уваги той факт, що потреби студентів можуть істотно змінюватися у процесі навчання.

Саме під впливом результатів аналізу навчальних потреб студентів визначаються необхідні студенту професійні іншомовні уміння, відбувається відбір навчального матеріалу, постановка цілей програми та складання тематичного плану, вибір методики викладання та складання комплексу вправ потрібних для формування і розвитку визначених іншомовних умінь. Оскільки курс ESP базується на ретельному аналізі потреб студентів, то для кожної групи студентів, він повинен носити індивідуальний характер.

Педагогічна теорія та практика пропонують сьогодні спеціальні терміни у методиці викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, а саме: «information processing» – «мова як інформація» трансформується в «інформацію, надану певною мовою»; «content learning» – змістом навчання стає не мовний, а професійний матеріал; «context learning» – вивчення мови відбувається не в загально-побутовому, а професійному і культурному контексті; «activity theory» – мову вивчають не тільки для опанування мовленнєвої діяльності, а й професійної діяльності; «input-output specificity» – якщо на початку студенти отримують мовну та професійну інформацію, то «на виході» вони повинні продемонструвати професійні навички та компетенції. У процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням студенти з об'єктів навчання та виховання перетворюються на замовників освітніх послуг, що мають бажання успішно конкурувати на ринку трудових ресурсів. Такі запити визначають форму та зміст навчання англійської мови для спеціальних цілей, орієнтуючи його на все більше задоволення індивідуальних особистісних потреб студентів [3].

Враховуючи вищенаведені теоретичні та практичні вимоги щодо викладання англійської мови за професійним спрямування, вимоги системного підходу до викладання цієї навчальної дисципліни, ми проаналізували стан викладання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях Маріупольського державного університету.

Навчальні плани багатьох нефілологічних спеціальностей дають нам наступну картину щодо викладання іноземної мови:

Спеціальність	Курс	Навчальна дисципліна	Кредити, години
014 Середня освіта (014.11 Фізична культура); 012 Дошкільна освіта; 053 Психологія. Практична психологія; 061 Журналістика (освітня програма Журналістика); 061 Журналістика (освітня програма Реклама та зв'язки з громадськістю); 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа; 101 Екологія; 125 Кібербезпека; 081 Право; 124 Системний аналіз; 014 Середня освіта (014.03 Історія); 032 Історія та археологія	ОС «Бакалавр», І курс	Цикл «1. Нормативні навчальні дисципліни. 1.1. Дисципліни загальної підготовки»; «Іноземна мова»	5 (6) кредитів; 150 (180) годин; практичні заняття, з яких 60 годин – аудиторні заняття; форми контролю знань – залік, екзамен
	ОС «Магістр», І-й рік навчання	Цикл «1. Нормативні навчальні дисципліни. 1.1. Дисципліни загальної підготовки»; «Іноземна мова у професійному середовищі»	3 кредити; 90 годин; практичні заняття, з яких 30 годин – аудиторні заняття; форма контролю знань – екзамен

Важливо звернути увагу на наступні факти: на першому курсі, відповідно до навчальних планів спеціальностей, вивчається базова (загальна) іноземна мова, а ні як ні іноземна мова за професійним спрямуванням; на другому – третьому – четвертому курсах іноземна мова не вивчається взагалі. А потім студенти, які поступають на навчання за ОС «Магістр», вивчають вже іноземну мову за професійним спрямуванням (іноземна мова у професійному середовищі). Цілком зрозуміло і навіть не потребує додаткових пояснень, що а ні про вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на протязі років навчання за ОС «Бакалавр», а ні про системний підхід до навчання цієї дисципліни в закладі вищої освіти сьогодні мова не йдеться.

Розуміючи ситуацію з викладанням / невикладанням іноземної мови за професійним спрямуванням, у Маріупольському державному університеті була затверджена «Концепція мовної підготовки здобувачів вищої освіти у Маріупольському державному університеті». Метою мовної підготовки здобувачів вищої освіти в університеті визначено забезпечення комунікативних потреб здобувачів вищої освіти у різних сферах спілкування: академічній, професійній (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним

фахом), науковій (для проведення і презентації результатів науково-дослідної роботи), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування у полікультурному середовищі, особистісного культурного розвитку), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу.

Згідно з Концепцією, організація мовної підготовки відбувається на всіх ступенях вищої освіти шляхом:

- включення дисциплін («Основна іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування» – ОС «Бакалавр», «Іноземна мова у професійному середовищі» – ОС «Магістр», «Іноземна мова для наукових цілей» – аспірантура) у програми підготовки здобувачів;
- організації факультативного вивчення іноземних мов (групові й індивідуальні заняття) як додаткову освітню послугу для здобувача з метою досягнення певного кваліфікаційного рівня;
- організації дистанційних курсів за цільовим і професійним спрямуванням як додаткову освітню послугу.

Концепція пропонує наступну структуру мовної підготовки здобувачів вищої освіти [5]:

<table>
<tr><td colspan="4">«Бакалаврський» ступінь
вищої освіти</td><td colspan="2">«Магістерський» ступінь вищої
освіти</td></tr>
<tr><td colspan="4">Роки навчання за програмами</td><td colspan="2">Роки навчання за програмами</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>1 (5)</td><td>2 (6)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Нормативна
Іноземна мова</td><td colspan="2">Дисципліна за вибором
Іноземна мова
професійного
спрямування</td><td colspan="2">Нормативна
Іноземна мова
у професійному середовищі</td></tr>
</table>

Таким чином, Концепція закладає можливості реалізації системного підходу до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, а саме – варіант вивчення цієї дисципліни на другому-третьому-четвертому курсах як дисципліни за вибором.

Практичне вирішення означеного питання можливе за допомогою «Положення про вибіркові дисципліни у Маріупольському державному університеті», згідно з яким «Навчальні дисципліни за вибором здобувача вищої освіти або вибіркові навчальні дисципліни – це дисципліни, які вводяться вищим навчальним закладом для більш повного задоволення освітніх і квалі-

фікаційних запитів особи для потреб суспільства, ефективнішого використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних потреб тощо. Обсяг дисципліни вільного вибору циклів соціально-економічної та гуманітарної й природничо-наукової (фундаментальної) підготовки студента становить 3 кредити ЄКТС (90 годин). Вивчення дисциплін за вибором для здобувачів першого ступеня вищої освіти (ступінь бакалавра) розпочинається з III семестру. Викладання дисциплін 1-2 циклів можуть здійснювати всі кафедри університету за умови наявності відповідного кадрового, навчально-методичного та інформаційного забезпечення, що є свідченням спроможності кафедри оперативно задовольнити потреби здобувачів вищої освіти для створення індивідуальної освітньої траєкторії навчання за обраними спеціальностями» [6].

Отже, заклади вищої освіти мають можливості для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, на засадах системного підходу зокрема. Для вирішення цього питання, за нашою думкою, необхідне:

1) Організувати навчальний процес за наступною структурою: I курс, нормативна навчальна дисципліна «Іноземна мова» – II курс, вибіркова навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» – III курс, вибіркова навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова за фахом» – ОС «Магістр», нормативна навчальна дисципліна «Іноземна мова у професійному середовищі».

2) Методика викладання англійської мови для спеціальних цілей (за професійним спрямуванням) повинна розроблятися з урахуванням завдання формувати у студентів такі компоненти комунікативної компетенції, які дозволять їм успішно працювати за спеціальністю. Важливою ланкою при цьому може слугувати розробка наскрізної робочої програми для викладання названого курсу на протязі всіх років навчання на засадах системного підходу.

3) Під час розробки відповідних методичних матеріалів і посібників викладачі повинні вирішувати проблеми добору спеціальних термінів, характерних для конкретних спеціальностей, виявляти та опрацьовувати типові для певних професійних сфер граматичні конструкції, лексичні одиниці, усталені словосполучення. Велика увага повинна приділятися аналізу різних видів усної та писемної мовленнєвої діяльності.

4) Залежно від змісту фаху в аудиторіях, під час проведення практичних занять, викладачеві слід звернути увагу на застосування інноваційних педагогічних технологій навчання, застосовувати ті види діяльності, які складатимуть майбутні щоденні операції, наприклад: реферування, анотування наукових текстів, підготовка презентацій на професійну тематику, узагальнення результатів наукових досліджень у статтях та анотаціях до них, написання ділових листів, розробка рекламних проспектів, контрактів, складання влас-

ного резюме, ознайомлення з технологіями переговорів англійською мовою тощо.

Важливо пам'ятати, що викладання англійської мови як мови фаху повинно задовольняти освітні та особистісні потреби студентів, формувати в них навички успішного спілкування іноземною мовою в професійному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1982 : сб. ст. – Москва : Наука, 1982. – С. 26–46.
2. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1973 : сб. ст. – Москва : Наука, 1973. – С. 20–38.
3. Зелінська О. І. Можливості та потреби розвитку викладання англійської мови як мови фаху / О. І. Зелінська // Нові підходи до навчання іноземної мови : матеріали XXII та XXIII засідань школи-семінару, м. Харків, 18 черв. 2014 р. – Харків, 2014. – С. 10–14.
4. Истомин Е. Теория организаций: системный поход : учебник / Е. П. Истомин, А. Г. Соколов. – Санкт-Петербург : Андреев. издат. дом, 2009. – 314 с.
5. Концепція мовної підготовки здобувачів вищої освіти у Маріупольському державному університеті : затв. наказом Маріуп. держ. ун-ту від 27 квіт. 2015 р., № 156. – Маріуполь, 2015. – 7 арк.
6. Положення про вибіркові дисципліни у Маріупольському державному університеті [Електронний ресурс] : затв. наказом Маріуп. держ. ун-ту від 24 груд. 2015 р., № 361. – Режим доступу: http://mdu.in.ua/Dokumenty/polozhennia/polozhennja_pro_vibirkovi_disciplini_u_mariupolsko.pdf (дата звернення: 28.12.2018).
7. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання / М. Прокоф'єва // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – Умань, 2011. – № 4, ч. 2. – С. 315–322.
8. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник / Ю. О. Шабанова. – Дніпропетровськ : Нац. гірн. ун-т, 2014. – 120 с.
9. Dudley-Evans T. Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP? [Electronic resource] / T. Dudley-Evans // Iberica. – 2000. – No 2. – P. 3–11. – Mode of access: https://ru.scribd.com/document/52381309/Genre-analysis-a-key-to-a-theory-of-ESP (accessed: 28.12.2018).
10. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 2006. – 184 p.

Transliteration of References:

1. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1982 : сб. ст. – Москва : Наука, 1982. – С. 26–46.
2. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи

// Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник-1973 : сб. ст. – Москва : Наука, 1973. – С. 20–38.
3. Зелінська О. І. Можливості та потреби розвитку викладання англійської мови як мови фаху / О. І. Зелінська // Нові підходи до навчання іноземної мови : матеріали XXII та XXIII засідань школи-семінару, м. Харків, 18 черв. 2014 р. – Харків, 2014. – С. 10–14.
4. Истомин Е. Теория организаций: системный поход : учебник / Е. П. Истомин, А. Г. Соколов. – Санкт-Петербург : Андреев. издат. дом, 2009. – 314 с.
5. Концепція мовної підготовки здобувачів вищої освіти у Маріупольському державному університеті : затв. наказом Маріуп. держ. ун-ту від 27 квіт. 2015 р., № 156. – Маріуполь, 2015. – 7 арк.
6. Положення про вибіркові дисципліни у Маріупольському державному університеті [Електронний ресурс] : затв. наказом Маріуп. держ. ун-ту від 24 груд. 2015 р., № 361. – Режим доступу: http://mdu.in.ua/Dokumenty/polozhennia/polozhennja_pro_vibirkovi_disciplini_u_mariupolsko.pdf (дата звернення: 28.12.2018).
7. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання / М. Прокоф'єва // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – Умань, 2011. – № 4, ч. 2. – С. 315–322.
8. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник / Ю. О. Шабанова. – Дніпропетровськ : Нац. гірн. ун-т, 2014. – 120 с.
9. Dudley-Evans T. Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP? [Electronic resource] / T. Dudley-Evans // Iberica. – 2000. – No 2. – P. 3–11. – Mode of access: https://ru.scribd.com/document/52381309/Genre-analysis-a-key-to-a-theory-of-ESP (accessed: 28.12.2018).
10. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 2006. – 184 p.

YABLOKOV S.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology, Mariupol State University, Mariupol, Ukraine
serge.yablokov@gmail.com

SYSTEMATIC APPROACH TO THE TEACHING OF ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

ЯРХО Т.О.,
доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
вищої математики, Харківський
національний автомобільно-
дорожній університет,
м. Харків, Україна

РОЗВИТОК НАОЧНО-ОБРАЗНОГО УЯВЛЕННЯ АБСТРАКТНО-ЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ І ТВЕРДЖЕНЬ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено конкретизації візуально-методичного підходу у математичній підготовці здобувачів вищої технічної освіти у розвитку наочно-образного уявлення абстрактно-логічних понять і тверджень. Наведено приклади наочного зображення абстрактних математичних об'єктів у різних образах: графіках, схемах, умовно-символічних записах. Сформульовано сутність чинників, що є перевагами впровадження в навчальний процес наочно-образного уявлення абстрактних математичних об'єктів стосовно формування та вдосконалення креативного мислення майбутніх фахівців як одного з основоположних дидактичних принципів сучасної базової математичної підготовки.
Ключові слова: *наочно-образне уявлення, абстрактно-логічне поняття, когнітивно-візуальний підхід, дидактичний принцип наочності, математична підготовка.*

Статья посвящена конкретизации визуально-методического подхода в математической подготовке студентов высших технических учебных заведений в развитии наглядно-образного представления абстрактно- логических понятий и утверждений. Приведены примеры наглядного изображения абстрактных математических объектов в разных образах: графиках, схемах, условно-символических записях. Сформулирована сущность факторов, выражающих преимущества внедрения в учебный процесс наглядно-образного представления абстрактных математических объектов в отношении формирования и совершенствования креативного мышления будущих специалистов как одного из основоположных дидактических

© ЯРХО Т.О., 2018
УДК 378. 147

принципов современной базовой математической подготовки.
Ключевые слова: *наглядно-образное представление, абстрактно-логическое понятие, когнитивно-визуальный подход, дидактический принцип наглядности, математическая подготовка.*

The paper deals with specification of visual-methodological approach in mathematical preparation of undergraduates at higher technical educational establishments in the visual-figurative representation of abstract-logical concepts and statements. Modernization of higher technical education challenges to form a new personality type, characterized by creative thinking, perception of the non-standard and the original, readiness for the cardinal changes and transformations. Mathematics, as the historically recognized instrument of mental development, holds the primary role in the development of creative thinking of students at higher technical educational establishments. Mathematics develops the abilities for logical reasoning, substantiating the truth, exposing regularities, promoting new hypotheses and ideas. The formation of creative thinking has been analyzed as one of the fundamental didactic principles of modern basic mathematical preparation, an important structural component of which is the principle of evidentness. Cognitive-visual approach is represented as the base for implementing the principle of evidentness in the methodology of teaching mathematics. The examples of evident representation of abstract mathematical objects in different forms (graphs, charts, provisionally symbolic records) have been presented. The essence of factors presenting the advantages of implementing the visual-figurative representation of abstract mathematical objects in the academic process with regard to the formation and perfection of creative thinking of the future specialists has been formulated.
Key words: *visual-figurative representation, abstract-logical concept, cognitive-visual approach, didactic principle of evidentness, mathematical preparation.*

Модернізація вищої технічної освіти виставляє запит на формування і розвиток нового типу особистості, яка характеризується творчими здібностями, сензитивністю до нестандартного та оригінального, здатністю і готовністю до кардинальних змін і перетворень. Указані якості визначають креативну особистість.

Аналіз вивчення психологічної природи креативності привів більшість учених до такого висновку: креативність і, отже, креативне (творче) мислення

піддається удосконаленню [1, с. 121]. У формуванні та вдосконаленні креативного мислення здобувачів вищої технічної освіти провідну роль відіграє класична математика як перевірений часом інструмент розумового і, взагалі, пізнавального розвитку. Адже математика виробляє здатності до аналізу, абстрагуванню від конкретного, узагальненню частинного, логічної побудови міркувань і обґрунтування істини, сприяє вмінню виявляти закономірності, розвиває інтуїцію, уяву, здібності до висування нових гіпотез та ідей.

У нашому дослідженні [2, с. 175-176] формування креативного мислення проаналізовано як один з основоположних дидактичних принципів сучасної базової математичної підготовки здобувачів вищої технічної освіти. Вагомим структурним компонентом зазначеного основоположного принципу представлено дидактичний принцип наочності.

С. М. Бутакова і С. І. Осипова звертають увагу, що теорію наочності в навчанні розробляли багато фахівців-дидактів (М. М. Скаткін, І. Я. Лернер, Д. Б. Ельконін, А. А. Шаповалов, І. Я. Каплунович, Д. Л. Картежников та інші). Вчені стверджували, що базовою умовою виникнення розуміння в тих, хто навчається, є візуалізація інформації. Зокрема, вони підкреслювали значущість візуалізації змісту матеріалу в математичній освіті та обґрунтували необхідність задіювання резервів візуального мислення в рівній мірі з вербальним [3, с. 72–75].

В. О. Далінгер, спираючись на зміст дидактичного принципу наочності, запропонував його реалізацію в методиці навчання математиці на основі когнітивно-візуального підходу. Впровадження цього підходу в навчальний процес закладів вищої освіти (ЗВО), як зазначає автор, передбачає створення візуального навчального середовища, тобто сукупності умов навчання, в яких акцентується використання резервів візуального мислення. Адже «мова образів є основним засобом наочності при вивченні абстрактних математичних об'єктів, що дозволяє усвідомлено оперувати поняттями та висновками, закріплювати і «пожвавлювати» їх у пам'яті», – підкреслює фахівець[4].

Наведемо думки відомих вчених, процитованих у роботі педагогів В. Б. Моісєєва і В. М. Федосєєва [5, с. 33], стосовно особливої значущості геометричного методу в розумінні суті та смислу абстрактних математичних об'єктів. М. Є. Жуковський, посилаючись на свій педагогічний досвід, зазначав, що геометричне тлумачення, перевага геометричного методу доведення в обґрунтуваннях, що пропонуються, завжди приносить користь. «Одного разу засвоєні геометричні образи надовго западають в голову і живуть в уяві тих, хто навчається», – відмічав вчений. Сучасний французький математик Р. Том з цього ж приводу висловився таким чином: «Евклідова геометрія є природним проміжковим (а можливо незамінним) об'єктом між звичайною мовою та мовою алгебри. Геометрія допускає психологічний спалах синтаксису, без

привнесення до жертви смислу, що завжди охороняється просторовою інтуїцією».

Можливість визначати абстрактні математичні поняття зоровим образом (часто схематично) допомагає зрозуміти сутність цих понять та укласти в пам'яті не тільки їх словесну оболонку, але й смислове наповнення. Тому, вслід за В. О. Далінгер [4], пропонуємо когнітивно-візуальний методичний підхід у реалізації дидактичного принципу наочності та конкретизуємо його як *розвиток наочно-образного уявлення абстрактно-логічних понять і тверджень.*

На думку вчених-педагогів Г. І. Ковальової та М. Ю. Милованова, інваріантом при формуванні математичних понять реальних і абстрактних об'єктів є графічний образ та (або) графічне представлення математичного поняття [6, с. 31]. Автори відрізняють його графічні образ і представлення. Графічний образ вони розуміють як той, що включає сукупність образотворчих елементів, які мають умовне значення. Графічне представлення, за їх трактуванням, – це наочно-образне знання про суттєві ознаки, що відкриваються в процесі аналізу відношень даного поняття з іншими [6, с. 32]. З позиції авторів, в силу абстрактності багатьох понять курсу класичної математики (границі послідовності та границі функції в точці й на нескінченності, неперервності функції в точці, похідної функції тощо), образ їх сприйняття може бути відсутнім і, отже, необхідно переходити до графічного представлення поняття. Вважаємо надзвичайно корисним для відразу правильного розуміння суті та смислу абстрактних математичних понять застосування їх графічних представлень (якщо вони існують) при вже першому (в навчальному процесі ЗВО) знайомстві з ними. Це стосується, в першу чергу, тих понять, що складають основу розділів математичного аналізу курсу вищої математики бакалаврату. Наведемо приклади.

Відоме означення границі послідовності виражає наступне: число a називається границею послідовності $\{x_n\}$, якщо який би окіл точки a ми не вибрали, знайдеться номер N, починаючи з якого всі точки послідовності $\{x_n\}$ потрапляють у цей окіл. Інакше кажучи, поза будь-яким, скільки завгодно малим околом точки a лежить лише скінченна кількість членів даної послідовності (рис. 1):

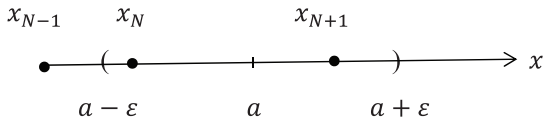


Рис. 1. Геометрична інтерпретація поняття границі послідовності

Наведена геометрична інтерпретація поняття границі послідовності дозволяє зробити більш наглядним доведення різних теорем про границі (наприклад, що послідовність не може мати більш, ніж одну границю) [7, с. 71-72].

Важливим для загального розуміння та численних практичних застосувань поняття похідної функції в точці вважаємо надання її геометричної інтерпретації у випадках, коли в даній точці x_0 похідна є нескінченною або взагалі не існує. Якщо $f'(x_0) = +\infty$ або $f'(x_0) = -\infty$, то говорять, що графік функції має в цій точці вертикальну дотичну (рис. 2):

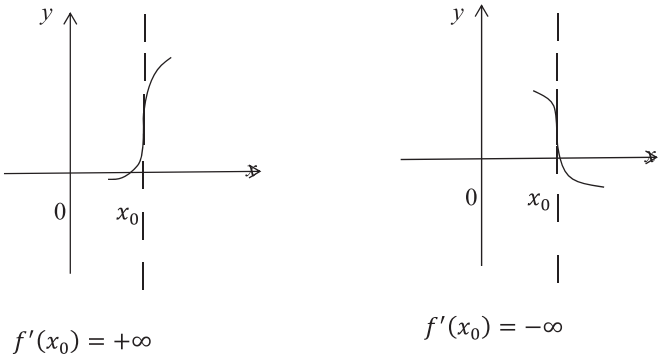


Рис. 2. Графік функції у випадку наявності вертикальної дотичної

Якщо в точці x_0 одна з односторонніх похідних дорівнює $+\infty$, а друга $-\infty$, то графік функції має вістря (точку повернення) (рис. 3):

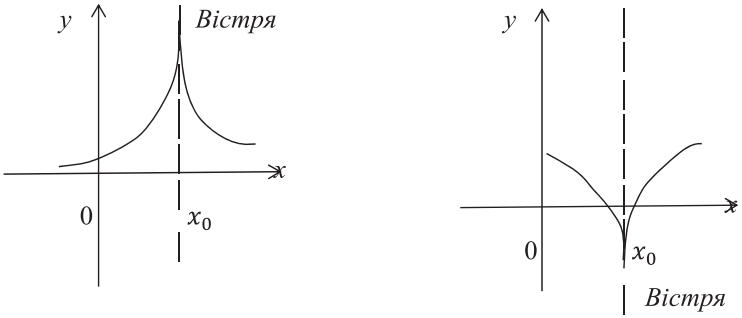


Рис. 3. Графік функції у випадку наявності точки повернення

Якщо в точці x_0 ліва і права похідні є скінченними, але різними, то графік функції в точці x_0 має злам (рис. 4):

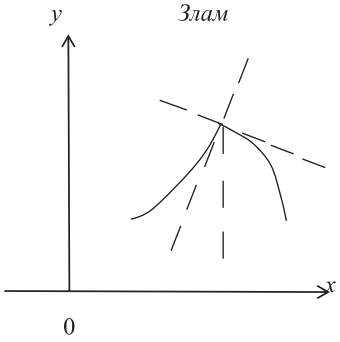


Рис. 4. Графік функції у випадку наявності зламу

Зауважимо, що наочне зображення абстрактних математичних об'єктів може знаходити вираз у різних образах: графіках, малюнках, схемах, таблицях, умовно-символічних записах тощо.

У курсі «Теорія ймовірностей та математична статистика» бакалаврату (або у відповідному розділі дисципліни «Вища математика») застосування засобів наочно-образного уявлення абстрактно-логічних понять у вигляді схем, запропонованих у наших роботах [8; 9], сприяє становленню комбінаторного мислення тих, хто навчається, зокрема – розумінню суті правила множення (основного принципу комбінаторики) та формул для числа різних розміщень, переставлень, комбінацій, розбиттів, що виводяться за допомогою цього правила. Якісне засвоєння елементів комбінаторики, в свою чергу сприяє формуванню ймовірнісного мислення майбутніх фахівців, починаючи з класичної моделі подій. Продемонструємо застосування вказаної схеми до розв'язання такої комбінаторної задачі [9, с. 297].

Номер автомобіля складається з двох букв, за якими йде тризначне число. Скільки існує різних автомобільних номерів? Використано латинський алфавіт. Повторення букв допускається.

Схема, що пропонується для наочного відображення умови задачі, представляється у вигляді п'яти позицій, перші дві з яких заповнюються буквами, а наступні три – цифрами (рис. 5):

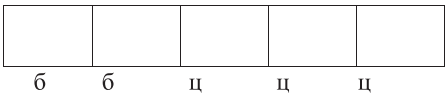


Рис. 5. Схема зображення умови комбінаторної задачі

З умови задачі виходить, що першу позицію можна заповнити 26 способами (26 букв алфавіту), другу позицію – теж 26 способами (повторення букв

допускається).

Третю позицію можна заповнити однією з 9 цифр (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), оскільки, за умовою задачі, число, що йде за буквами, є тризначним (отже, в даній позиції не може знаходитися 0). Кожну з двох наступних позицій (четверту і п'яту) можна заповнити 10 способами (однією з цифр 0, 1, 2, …, 9).

На схемі указується кількість можливих способів заповнення кожної позиції (рис. 6):

26	26	9	10	10
б	б	ц	ц	ц

Рис. 6. Кількість можливих способів заповнення позицій схеми

За правилом множення, число різних автомобільних номерів складає

$$26 \cdot 26 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 10 = 608400.$$

Корисною представляється графічна інтерпретація сутності задачі про вибірку, яка передбачає розв'язання за класичним означенням ймовірності з використанням комбінаторного підходу. У нашому посібнику [8, с. 29-30] наведено приклад фахової постановки такої задачі, її графічна інтерпретація та розв'язання.

На фірмі працюють 10 спеціалістів з технології вантажних перевезень і 5 спеціалістів з комерційної роботи на автомобільному транспорті. Керівник фірми вирішив для виконання спеціального завдання сформувати робочу групу з 5-ти осіб. Яка ймовірність події

A ={вибрана навмання група з 5-ти осіб включає 3-х спеціалістів з технології вантажних перевезень і 2-х спеціалістів з комерційної роботи на автотранспорті}?

Загальна кількість працівників фірми складає 15 осіб. Робоча група з 5-ти осіб, що формується для виконання спеціального завдання, уявляє собою вибірку із загальної кількості. Зобразимо схематично склад загальної кількості спеціалістів і склад вибірки (рис. 7):

Рис. 7. Склад загальної кількості і склад вибірки

Зазначимо, що n – число всіх елементарних подій дорівнює числу всіх, різних за складом, груп по 5 осіб, які можна сформувати з 15 спеціалістів фірми, тобто

$$n = C_{15}^{5} = \frac{15!}{5!\ 10!} = 3003.$$

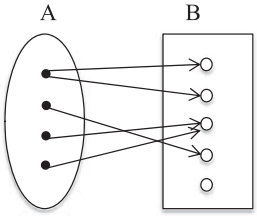
Для формування робочої групи 3-х спеціалістів з технології вантажних перевезень можна вибрати з 10-ти таких спеціалістів фірми кількістю способів C_{10}^{3}.

2-х спеціалістів з комерційної роботи на автомобільному транспорті можна вибрати з 5-ти таких спеціалістів фірми кількістю способів C_{10}^{3}. За комбінаторним правилом множення кількість елементарних подій m, що сприяють події А, визначається

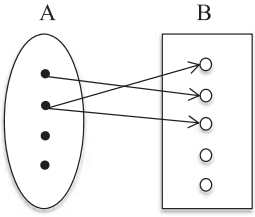
$$m = C_{10}^{3} \cdot C_{5}^{2} = \frac{10!}{3!\ 7!} \cdot \frac{5!}{2!\ 3!} = 1200.$$

Отже, $P(A) = \frac{m}{n} = \frac{1200}{3003} \approx 0{,}4$

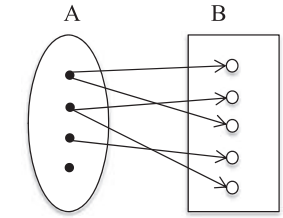
У авторському курсі «Фундаментальна та прикладна математична підготовка» для майбутніх докторів філософії (третій цикл освіти) в розділі «Загальна теорія множин» плідним виявляється застосування відомих діаграм Ейлера-Венна для графічного зображення звичайних множин та операцій з множинами. Наступні використовувані нами схеми наочно ілюструють типи бінарних відповідностей між звичайними множинами (рис. 8, а), б), в), г), д)):



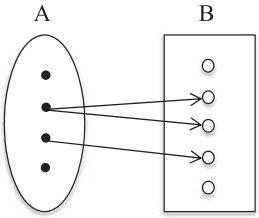
а) Всюди визначена відповідність



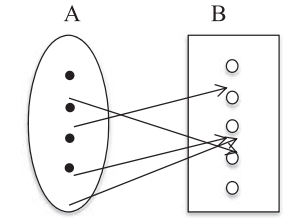
б) Частково визначена відповідність



в) Сюр'єктивна відповідність



г) Ін'єктивна відповідність



д) Функціональна відповідність

Рис. 8. Типи бінарних відповідностей між звичайними множинами

Вважаємо надзвичайно важливим використання схем з компактним умовно-символічним записом основних математичних означень і теорем. Взагалі володіння знаково-символічним аспектом математики являє собою необхідну умову формування креативного мислення майбутніх фахівців. Зорове сприйняття компактного запису математичного формулювання у знаково-символічній формі дозволяє уявити зміст відповідного означення або теореми в цілому та зрозуміти його смисл, допомагає зосередженню уваги на суті й властивостях математичних понять, що «задіяні» у формулюванні, а також позитивно впливає на здатність чіткого розмежування умов математичної теореми та її стверджуючої частини. На нашу думку, корисним також є застосування схем, що відображають мнемонічні правила засвоєння складних математичних виразів. Ці правила, що полегшують механічне використання математичних формул у техніці перетворень і обчислень, є першим кроком їх усвідомленого запам'ятовування. Адже відкриваючи можливість практичного застосування формул і виразів, мнемонічні правила сприяють формуванню необхідної мотивації для подальшого вникання в їх сутність. Наведемо приклади.

У відомому підручнику [10, с. 176] наведено наступне формулювання теореми про заміну нескінченно малих функцій еквівалентними (теорія границь).

Теорема. Нехай $\alpha_1(x), \alpha_2(x), \alpha_1^*(x), \alpha_2^*(x)$ – нескінченно малі функції при $x \longrightarrow x_0$. $\alpha_1(x) \sim \alpha_1^*(x)$, $\alpha_2(x) \sim \alpha_2^*(x)$, при $x \longrightarrow x_0$.

Якщо існує $\lim\limits_{x \to x_0} \frac{\alpha_1(x)}{\alpha_2(x)}$, то існує і $\lim\limits_{x \to x_0} \frac{\alpha_1^*(x)}{\alpha_2^*(x)}$, і ці границі рівні між собою.

Для наочного відображення змісту теореми у викладі матеріалу пропонуємо такий схематичний запис і відповідне словесне формулювання (рис. 9):

$\alpha_1(x), \alpha_2(x),$ $\alpha_1^*(x), \alpha_2^*(x)$ – нескінченно малі при $x \longrightarrow x_0$.	та	$\alpha_1(x) \sim \alpha_1^*(x),$ $\alpha_2(x) \sim \alpha_2^*(x)$ при $x \longrightarrow x_0$.	$\Rightarrow$	$\lim\limits_{x \to x_0} \frac{\alpha_1(x)}{\alpha_2(x)} = \lim\limits_{x \to x_0} \frac{\alpha_1^*(x)}{\alpha_2^*(x)}$

границя відношення нескінченно малих функцій не зміниться, якщо кожну з них (або яку-небудь одну) замінити еквівалентною.

Рис. 9. Схематичний запис та формулювання теореми про еквівалентні нескінченно малі

Вдалими представляються наведені авторами [11] короткі формулювання означень у сукупності з відповідною графічною інтерпретацією, зокрема: означення точки усувного розриву (рис. 10) [11, с. 22]:

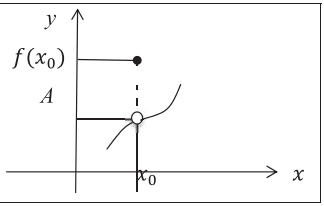
Точка x_0 називається точкою *усувного* розриву функції $f(x)$, якщо $\lim\limits_{x \to x_0} f(x) = A \neq f(x_0)$	

Рис. 10. Схематичний запис означення та ілюстрація точки усувного розриву

- означення області D, правильної у напрямі осі OY (рис. 11) [11, с. 111]:

Область D називається *правильною* у напрямі осі OY, якщо яка-небудь пряма, що проходить через внутрішню точку області, перетинає границю області D не більш, ніж у двох точках. Якщо точка входу належить кривій $y = y_{вх}(x)$, а точка виходу – кривій $y = y_{вих}(x)$, то область D може бути описаною так:

$D = \{(x, y): a < x < b, y_{вх}(x) < y < y_{вих}(x)\}$.

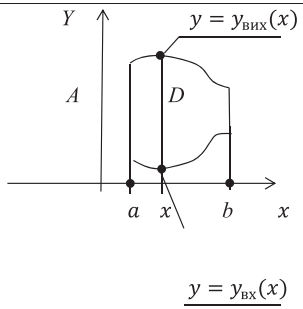


Рис. 11. Схематичний запис означення та ілюстрація області D, правильної у напрямі осі OY

Вважаємо дієвим використання запропонованої авторами [12, с. 481] схеми для кращого запам'ятовування формули похідної складеної функції:

$$\frac{\partial z}{\partial t} = \frac{\partial z}{\partial x} \cdot \frac{dx}{dt} + \frac{\partial z}{\partial y} \cdot \frac{dy}{dt},$$

де $z = f(x, y)$ – диференційовна функція аргументів x і y, які, в свою чергу, є диференційовними функціями $x(t), y(t)$ незалежної змінної t (рис. 12):

Рис. 12. Схема запам'ятовування формули похідної складеної функції.

Підкреслимо, що впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес розширює можливості застосування наочних засобів навчання. Комп'ютерні презентації лекційного матеріалу, крім надання різноманітних можливостей наочно-образного уявлення абстрактно-логічних математичних понять і тверджень, задовольняють умовам ретельного структурування навчального матеріалу з виокремленням його ключових аспектів. Отже, до наслідків інноваційної наочності навчання відносяться інформаційна насиченість навчального матеріалу та раціональність його підношення.

На основі аналізу досліджень [3,13] сформулюємо сутність чинників, що є перевагами впровадження в математичну підготовку здобувачів вищої технічної освіти когнітивно-візуального методичного підходу, конкретизованого у розвитку наочно-образного уявлення абстрактно-логічних понять і тверджень.

Використання в навчальному процесі образотворчих засобів, умовно-графічної наочності, презентаційних можливостей сприяє поглибленому розумінню здобувачами вищої технічної освіти логіки викладання даної теми, вихованню здатностей до системного засвоєння матеріалу і, отже, стимулює творчу активність майбутніх фахівців.

Засоби інтерпретації суттєвих властивостей математичних понять, закономірностей, теорій формують здатність здобувачів вищої технічної освіти до необхідних узагальнень і тим самим підвищують їхній інтелектуальний рівень.

Збільшення інформаційної щільності навчального процесу за рахунок підготовки мультимедійних презентацій, посилань на відео-файли зменшує долю репродуктивної діяльності здобувачів вищої технічної освіти під час навчального процесу (за рахунок часткового скорочення конспектування) та інтенсифікує їхню продуктивну діяльність.

Відомий вчений-математик, педагог М. І. Башмаков і вчена-педагог Н. О. Резник з приводу наочності у навчанні елементарній математиці в школі висловлюють думку, що перша мета вчителя полягає в тому, щоб учень дивився на зорові образи, які йому пред'являються. Друга мета полягає в тому, щоб учень бачив саме те, що закладено в цих образах. Друга мета, у порівнянні з першою, є складнішою. Адже «культура зорового сприйняття потребує такого ж тривалого і серйозного виховання як культура писемності і розмови» [14, с. 4; 4]. Вважаємо, що наведені положення є справедливими й актуальними також і в навчанні вищій математиці у ЗВО. Отже, знаходження нових образів та засобів зображення абстрактно-логічних математичних понять і тверджень є напрямом подальших досліджень педагогів-математиків.

Список використаних джерел:

1. Набойченко Е. С., К. В. Федоркова. Ретроспективный анализ изучения психологической природы креативности. Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 119–123.
2. Ярхо Т. О. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах: Монографія. Харків: ФОП Гончаренко В. Ю., 2016. 284 с.
3. Бутакова С. М., С. И. Осипова. Интерактивное обучение в контексте повышения качества математического образования. Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2009. № 10. С. 71–83.
4. Далингер В. А. Когнитивно-визуальный подход и его особенности в обучении математике. Электронный науч. журнал. Вестник Омского государственного педагогического университета. Вып. 20016. URL : http://www.omsk.edu (дата звернення 15.11.2017 р.).
5. Моисеев В. Б., Федосеев В. М. Педагогический потенциал математики в формировании инженерной культуры студента втуза. Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 2. С. 32 – 36.
6. Ковалева Г. И., Милованов Н. Ю. Графический образ и графическое представление математического понятия. Казанский педагогический журнал. 2017. № 4 (123). С. 31–36.
7. Виленкин Н. Я., Шварцбурд С. И. Математический анализ. Москва : Просвещение, 1973. 512 с.
8. Ярхо Т. О. Теорія ймовірностей для професійно-математичної підготовки бакалаврів технічного профілю. Частина 1. Випадкові події: навч.-метод. посіб. Х.: ХНАДУ, 2017. 84 с.
9. Ярхо Т. А. Комбинаторный метод вычисления вероятностей в классической модели событий. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Видав. відділ НметАУ, 2003. Вип. 3, т. 1. С. 294-309.
10. Дубовик В. П., Юрик І. І. Вища математика: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1993. 648 с.
11. Нацик Л. Д., Тарапова Е. И., Вишневецкий А. Л. Курс высшей математики для иностранных студентов. Математический анализ: учеб. пособ. Х : ХНАДУ, 2015. 204 с.
12. Герасимчук В. С., Васильченко Г. С., Кравцов В. І. Вища математика. Повний курс у прикладах і задачах. Лінійна і векторна алгебра. Аналітична геометрія. Вступ до математичного аналізу. Диференціальне числення функцій однієї та багатьох змінних. Прикладні задачі. Навч. посіб. Київ : Книги України ЛТД, 2009. 578 с.
13. Наглядность математических объектов. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met24/ node3.html
14. Башмаков М. И., Резник Н. А. Развитие визуального мышления на уроках математики. Математика в школе. 1991. № 1. С. 4 – 8.

Transliteration of References:

1. Naboichenko E. S., Fedorkova K.V. Retrospektivnyj analiz izucheniya psikhologicheskoj prirody kreativnosti. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rosii. 2014. Is. 7, S. 119–123.
2. Yarkho T. O. Fundamentalizatsiia matematychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profiliu u vyshchykh navchalnykh zakladakh: Monohrafiia. Kharkiv: FOP Goncharenko V. Yu., 2016. 284 s.
3. Butakova S. M., Osipova S. I. Interaktivnoe obuchenie v kontekste povysheniya kachestva matematicheskogo obrazovaniya. Voprosy sovremenoj nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo. 2009. Is.10, S. 71–83.
4. Dalinger V. A. Kognitivno-vizualnyj podkhod i ego osobenosti v obuchenii matematike. Elektronyj nauchnyj zhurnal. Vestnik Omskogo Gosudarstvenogo pedagogicheskogo universiteta. Is. 20016. URL: http://www.omsk.edu
5. Moiseev V. B., Fedoseev V. M. Pedagogicheskij potencial matematiki v formirovanii inzhenernoj kultury studenta vtuza. Obshhestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika. 2014. Is. 2, S. 32 – 36.
6. Kovalyova G.I., Milovanov N. Yu. Graficheskij obraz i graficheskoe predstavlenie matematicheskogo ponyatiya. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. Is. 4 (123), S. 31–36.
7. Vilenkin N. Ya., Shvarstburg S. I. Matematicheskij analiz. Moskva: Prosveshhenie, 1973. 512 s.
8. Yarkho T. O. Teoriia imovirnostei dlia profesiino-matematychnoi pidhotovky bakalavriv tekhnichnoho profiliu. Chastyna 1. Vypadkovi podii: navch.metod. Posibnyk. Kh.: KhNADU, 2017. 84 s.
9. Yarkho T. O. Kombinatornyj metod vychisleniya veroyatnostej v klasicheskoj modeli sobytij. Teoriia ta metodyka navchania matematyky, fizyky,informatyky: zb.nauk.prats. Kryvyi Rih: Vydav. vidil NmetAU, 2003. Is. 3, v. 1. S. 294-309.
10. Dubovik V. P., Yuryk I. I. Vyshcha matematyka: navch. Posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 1993. 648 s.
11. Nacik L. D., Tarapova E. L., Vishneveckij A. L. Kurs vysshej matematiki dlya inostranyx studentov. Matematycheskij analiz: ucheb.posob. X.: XNADU, 2015. 204 s.
12. Gerasymchuk V. S., Vasylchenko G. V., Kravtsov V. I. Vyshcha matematyka. Povnyi kurs u prykladakh I zadachakh. Liniina I vektorna alhebra. Analitychna geometriia. Vstup do matematychnoho analizu. Dyferentsialne chyslenia funkstii odniei ta bahatokh zminykh. Prykladni zadachi. Navch.posib. Kyiv: Knyhy Ukrainy LTD, 2009. 578 s.

13. Naglyadnost matematicheskikh obiektov. [Elektronyj resurs]. Rezhim dostupa: : http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met24/ ode3.html
14. Bashmakov M. I., Reznik N. A. Razvitie vizualnogo myshleniya na urokakh matematiki. Matematika v shkole. 1991. Is. 1, S. 4 – 8.

YARKHO T.O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Higher Mathematics, Kharkiv State Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine

tatyana.yarkho@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURATIVE REPRESENTATION OF ABSTRACT-LOGICAL CONCEPTS AND STATEMENTS IN MATHEMATICAL PREPARATION OF THE UNDERGRADUATES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

ПОСЛІДОВНІСТЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТАНДАРТ

THE SEQUENCE OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION AS A EUROPEAN STANDARD

ВИСОЧАН Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фахових
методик і технологій початкової
освіти, ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено основні шляхи формування бережливого ставлення до природи та аргументовано переваги їх застосування задля формування особистості молодшого школяра, виявлено цільові установки навчальних предметів початкової школи, що обумовлюють необхідність їх використання для виховання молодших школярів у дусі любові і дбайливого відношення до природи.
Ключові слова: *екологічне навчання і виховання, молодші школярі, початкова школа.*

В статье определены основные пути формирования бережного отношения к природе и аргументированно преимущества их применения для формирования личности младшего школьника, выявлены целевые установки учебных предметов начальной школы, обусловливающих необходимость их использования для воспитания младших школьников в духе любви и бережного отношения к природе.
Ключевые слова: *экологическое обучение и воспитание, младшие школьники, начальная школа.*

In the article the main ways of forming of careful attitude to the nature and convincingly advantages of their use for the formation of personality of younger schoolchildren, identified target setting academic subjects elementary schools necessitate their use for the education of younger schoolchildren in the spirit of love and respect for nature.
Key words: *environmental education, younger schoolchildren, primary school.*

© ВИСОЧАН Л.М., 2018

Постановка проблеми. Забруднення навколишнього середовища є одним із найсуттєвіших факторів, що негативно впливає на тривалість життя і здоров'я людей і збільшує небезпеку генетичних порушень. Екологічні умови, що склалися в Україні, не можуть не відобразитися на стані рослинного і тваринного світу. Забруднюються водні джерела, степи, у багатьох місцях природне середовище стає непридатним для життя.

У зв'язку з цим необхідно підсилити і більше приділяти уваги вихованню бережливого ставлення до природи в сучасній школі вже з перших років навчання дітей. Тому в системі екологічної освіти і виховання виключне місце займає початкова школа. Саме цей період у житті дітей досить важливий для усвідомлення себе як невід'ємної частки живої природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. У педагогічних дослідженнях помітно зростає увага до проблем екологічної освіти. Зокрема, розглядаються питання оволодіння школярами екологічними знаннями, уміннями і навичками як провідними у природоохоронній діяльності (І.Д.Звєрєва, А.М. Захлєбний). Суттєвими є наукові дослідження, в яких розглядаються психологічні підходи до процесів засвоєння і формування природничих понять і уявлень, ціннісного ставлення школярів до природи, формування наочного мислення (О.Г.Артемчук, М.Ф.Бабій, Т.Б.Баранова, А.К.Кульвічінє. А.В.Лебедь), психолого-педагогічні особливості екологічного виховання (Л.В. Шаповал), формування позитивного і дбайливого ставлення до рослин і тварин (В.Г. Грецова, З.П.Плохій).

Мета статті є виявити шляхи формування бережливого ставлення до природи в учнів загальноосвітньої школи І ступеня.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ідеї сучасної комплексної екології активно впроваджуються в практику навчання і виховання молодших школярів. Адже, свідоме й бережливе ставлення до природи потрібно формувати з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури та накопичення систематичних знань у цій галузі. Загальноосвітня школа покликана виховувати у школярів любов до рідного краю, навчати основ охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використання природних багатств.

Екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань, наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів. Основна мета виховання бережливого ставлення до природи: навчити дитину розвивати свої знання законів живої природи, розуміння суті взаємин живих організмів з навколишнім середовищем і формування

умінь управляти фізичним і психічним станом [8, с. 276].

Успішне здійснення екологічної освіти і виховання учнів великою мірою залежить від дотримання ряду педагогічних умов. Так, одні науковці вважають, що головною умовою ефективного вироблення екологічної культури є вміле поєднання навчального матеріалу відповідного змісту із практичною діяльністю школярів у природному середовищі. Інші наголошують на необхідності систематичного підходу до екологічного навчання та виховання, які передбачають поєднання знань – переконань – готовності до діяльності – безпосередньої діяльності у природі [2, с. 38].

Екологічна освіта забезпечує формування в учнів відповідальне ставлення до природи, якщо взаємопов'язаними є навчання, позакласна робота, суспільно корисна діяльність школярів з вивчення і охорони природи рідного краю. Важливим в цьому аспекті є врахування специфіки взаємин у цілісному педагогічному процесі; послідовне розкриття змісту загальних еколого-світоглядних ідей; реалізація міжпредметних зв'язків; скоординованість навчальної і позакласної роботи і суспільно корисної праці школярів на єдину еколого-виховну мету [6, с. 252].

Жива природа завжди признавалася в педагогіці одним з найважливіших чинників освіти і виховання молодших школярів. Спілкуючись з нею, вивчаючи її об'єкти і явища, діти молодшого шкільного віку поступово осягають світ, в якому живуть: відкривають дивовижне різноманіття рослинного і тваринного світу, усвідомлюють роль природи в житті людини, цінність її пізнання, переживають етично-естетичні почуття і переживання, спонукаючи їх піклується про збереження і примноження природних багатств.

Процес пізнання природи і її законів нелегкий. Він здійснюється поступово, шляхом спостережень, відкриттів. Головна роль у цьому процесі належить вчителеві. На уроках і в позаурочний час він формує в учнів уміння приймати екологічно правильні рішення, виховувати почуття любові й бережливого ставлення до природи, вчить застосовувати набуті знання в повсякденному житті. Тому у процесі добору змісту екологічно спрямованого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для учнів. Реалізація цієї вимоги забезпечується кількома шляхами: залученням учнів до добору даного матеріалу для уроку. Так, учні можуть робити (за власним вибором) невеликі повідомлення про охорону місцевих рослин, тварин; добирати ілюстрації, виготовляти малюнки. Ще один шлях – вільний вибір учнями відповідних об'єктів для спостережень з наступним обговоренням у класі їх результатів; врахування учителем змісту і обсягу пізнавальних інтересів учнів [7, с. 48].

Основу для становлення і розвитку відповідального відношення до природи, формування екологічної культури молодших школярів складає зміст

учбових предметів початкової школи, які несуть деяку інформацію про життя природи, про взаємодію людини (суспільства) з природою, про її ціннісні властивості. Наприклад, зміст предметів гуманітарно-естетичного циклу (мова, читання, музика, образотворче мистецтво) дозволяє збагачувати запас сенсорно-гармонійних вражень молодших школярів, сприяє розвитку його оцінних думок, повноцінному спілкуванню з природою, грамотній поведінці в ній. Загально відомо, що витвори мистецтва також, як і реальна природа в її багатообразних проявах фарб, форм, звуків, ароматів служить важливим засобом пізнання навколишнього світу, джерелом знань про природне оточення і етично-естетичних відчуттів [1, с. 33].

Уроки трудового навчання сприяють розширенню знань природних матеріалів учнів про практичне значення, в житті людини, різноманітності його трудової діяльності, про роль праці в життя людини і суспільства, сприяють формуванню умінь і навиків грамотного спілкування з об'єктами природи, економного використання природних ресурсів. А на уроках природознавства доцільно навести приклади і показати, що в результаті безвідповідального ставлення до природи знищено ліси на значних територіях, суттєво скоротилася чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, деякі – навіть повністю зникли з поверхні Землі [7, с. 56].

Найважливіший компонент екологічного виховання – діяльність молодших школярів. Різні її види доповнюють один одного: учбова сприяє теорії і практиці взаємодії суспільства і природи, оволодінню прийомами причинного мислення у області екології; гра формує досвід поняття екологічно доцільних рішень, суспільно-корисна діяльність служить придбанню досвіду ухвалення екологічних рішень, дозволяє внести реальний внесок у вивчення і охорону місцевих екосистем, пропаганду екологічних ідей.

Для молодших школярів також пропонуються доступні види практично-природоохоронної діяльності: догляд за кімнатними рослинами, шкільними квітниками, участь в озелененні школи, вулиці, де живе учень; прибирання та догляд за певною територією школи, знищення шкідників на плодових деревах, збирання насіння квітів, насіння плодів дерев і кущів, підгодівля птахів узимку, розвішування годівниць, допомога дорослим у підгодівлі лісових тварин, догляд за домашніми і шкільними акваріумами, тераріумами, кімнатними птахами, свійськими тваринами, збирання попелу для добрива, допомога розпліднику у догляді за молодими ялинками чи плодовими деревами.Простір для екологічного виховання забезпечують й інші види діяльності: проведення фенологічних спостережень, читання тематичних віршів, казок, творів, проведення конкурсів тощо [8, с. 278].

Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то педагогу необхідно знайти способи

злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони. Дуже активною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1 – 4 класів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні установлення, навики спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах в природному середовищі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за її стан. Під час сезонних екскурсій у природу, акцентуючи увагу дітей на характерних ознаках кожної пори року, доцільно формувати почуття прекрасного, любов до рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, оцінки позитивних і негативних дій людини стосовно навколишнього середовища [3, с. 46].

Використання дидактичних ігор на заняттях, екскурсіях, інших заходах, що проводяться на природі, дозволяє розвинути знання дітей про взаємозв'язки людини з природою, про об'єкти природного оточення, які необхідно знати, щоб вміло їх використовувати і оберігати. Питання екологічної освіти розв'язують сюжетно-рольові ігри. Це ігри в лісових жителів, мандрівників. Вони дають можливість кожній дитині прийти до власного вибору взірця поведінки, найближчого до її інтересів, почуттів, переконань. В центрі цих ігор повинні бути взаємовідносини людей, їхнє гуманне, турботливе ставлення до природного середовища.

Буденну прогулянку можна перетворити на захоплюючу гру-змагання: «Хто більше помітить красивого в природі» або «Хто більше помітить живих об'єктів». Під час перебування на свіжому повітрі у сквері, парку варто запропонувати ігрові завдання, які стимулюють обмін знаннями, враженнями, думками, оцінками, судженнями: «На що схожі хмари?», «Який танок у сніжинок?», «Знайди відмінності» (на матеріалі порівняння форми, кольору квіток, листя тощо) [4, с. 25].

Наприклад, гра «Який це птах?»

Програмовий зміст: розширення поняття «птахи»; формування вміння розпізнавати перелітних, осілих та зимуючих птахів за їх зображенням та характерними звуками (співом).

Унаочнення: картки із зображенням типових для даної місцевості перелітних, осілих та зимуючих птахів; запис співу окремих птахів.

Хід гри: на магнітній дошці прикріпити зображення птахів у довільному порядку. Клас поділяється на 3 команди, визначаються лідери. На столі розкладені картки із написами: «перелітні», «осілі», «зимуючі». Лідери обирають певну картку. Дається завдання: дібрати ілюстрації птахів, що входять у це поняття, розмістити в ряд на дошці під написом. Командам дається 1 хвилина, щоб порадитися. За сигналом вчителя обговорення припиняється, а лідери, по черзі, виконують завдання. Інші команди стежать за правильністю виконання. Школярі мають право використати ту ілюстрацію, яка вже була розмі-

щена, якщо вважають, що це було зроблено помилково. Виграє команда, яка правильно виконала завдання (або допустила найменше помилок).

Гра «Що де росте?»

Програмовий зміст: закріпити знання дітей про назви знайомих рослин та місць, де вони ростуть (ліс, луки, водойма).

Унаочнення: ілюстративний матеріал із зображенням природних угруповань (ліс, луки, водойми); гербарні зразки рослин цих угруповань або живі рослини.

Хід гри: учням роздаються картки із зображенням лісу, луків, ставка, річки. Вони мають дібрати відповідні гербарні листки (живі рослини), розповісти про пристосування даних рослин до умов існування.

Завдання :

1. Перенести рослини лісу у водойму; рослини водойм – на луки; рослини луків – у ліс. Що в результаті цього трапиться?

2. Метод фантастичної проблеми.

Що трапиться, якщо:

а) у лісі не буде дерев?;

б) у ставку – води?;

в) на луках ростимуть лише дуби?

Гра «Хто де живе?»

Програмовий зміст: родовжити формувати поняття про тварин диких та свійських, місце їх проживання та пристосування до умов існування.

Унаочнення: ілюстративний матеріал різних типів середовища існування тварин, картки із зображенням диких і свійських тварин.

Хід гри: учням роздаються картки із зображенням домашнього подвір'я, лісу, луків, водойми. На столі викладають зображенням вниз малі картки, на яких зображені тварини. Школярі добирають тварин відповідно до середовища існування. Називають тварину, розповідають про її пристосування до умов існування, визначають, до якого класу належить тварина (звір, птах, комаха, риба, земноводні, плазуни).

Завдання :

1. За методом каталогу створити нове середовище існування.

2. Мозковий штурм.

Як прожити: рибі у лісі?; ящірці у річці?; черепасі на луці? [4, с. 26].

Зарекомендували себе як ефективні такі форми художньо-трудової діяльності, як виготовлення та прикрашення годівничок або будиночків для птахів. Проте дуже важливо, щоб змайстровані учнями предмети не залишалися у класній шафі, а були урочисто пристосовані за призначенням. Доцільно періодично спостерігати за пташиними домівками – чи оселилися там мешканці. Бажано нагадувати учням, що корм до годівничок слід класти щодня.

Можна призначити відповідальних чергових, які будуть розповідати іншим учням, чи прилітав хтось до годівничок. Якщо «відвідувачів» не було кілька днів, потрібно повісити годівничку ближче до місця перебування дрібних птахів [5, с. 19].

Вивчаючи й аналізуючи довкілля, учні виявляють факти його забруднення, моделюють ситуації і знаходять можливий шлях позитивного їх вирішення у формі предметних, ігрових, ситуаційних уроків, на яких кожний учень має змогу одержувати первинні результати в пізнанні навколишнього світу. Практична діяльність формує активне ставлення до навколишньої дійсності, перетворює здобуті в процесі пошуку знання в переконання. Саме за таких умов відбувається єднання емоційних, прикладних чинників, інтенсивно формується світогляд дитини. Цільові установки навчальних предметів початкової школи обумовлюють необхідність сумісного використання їх для виховання молодших школярів у дусі любові і дбайливого відношення до природи. На основі змісту всіх учбових предметів формуються провідні ідеї і поняття, що становлять ядро екологічної освіти і виховання в початковій школі. На основі накопичення фактичних знань, що отримуються з різних предметів, молодші школярі підводяться до думки , що природа – середовище і необхідна умова життя людини: у природі він відпочиває, насолоджується красою природних об'єктів і явища, займається спортом, трудиться; з неї він отримує повітря, воду, сировину для виготовлення продуктів харчування, одяг і т.д.

Висновок. Отже, проблема екологічного виховання і освіти існувала, та існуватиме впродовж розвитку суспільства. Правильне виховання бережливого ставлення дозволить надалі запобігти багатьом екологічним проблемам людства. Тому у процесі дослідження було виокремлено і теоретично обґрунтовано педагогічні шляхи ефективного формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи: забезпечення набуття дітьми системи природничих знань на практично-діяльнісній основі; розвиток здатності учнів до добродіяння в ім'я природи на основі краєзнавчого, гуманістичного та естетичного підходів; використання педагогічно доцільних прикладів дбайливого ставлення людини до природи; реалізацію взаємозв'язку в системі «сім'я – школа» в контексті екологічного виховання учнів.

Екологічне виховання найбільш ефективне за умови тісного поєднання класно-урочної та позаурочної діяльності молодших школярів, активної участі дітей у природоохоронних заходах, акціях. Основними формами та засобами екологічної освіти і виховання є еколого-психологічні тренінги, організація та проведення усних журналів, телеуроків та уроків-екскурсій у природу, організація та улаштування виставок дитячих робіт, малюнків, світлин тощо.

Таким чином, виховання бережливого ставлення до природи молодших школярів покликане допомогти зрозуміти про взаємозв'язок природи і

суспільства, багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувати розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи, виховати свідоме добре ставлення до неї, почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну і загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення оточуючого середовища, виховувати любов до рідної природи.

Список використаних джерел:

1. Авдусенко Л. Виховання екологічної культури на уроках / Л. Авдусенко // Початкова школа. – 2018. – № 5. – С. 33-34.
2. Васильченко І. Екологічне виховання у початковій школі / І. Васильченко // Початкова освіта. – 2015. – № 11. – С. 36-48.
3. Головченко Л. Природа – наша мати, треба її оберігати / Л. Головченко // Початкова школа. – 2009. – № 6. – С. 45-48.
4. Іщенко Л. Дидактичні ігри, як засіб екологічного виховання / Л. Іщенко // Початкова школа. – 2008. – № 12. – С. 25-26.
5. Кондратюк О. Методика екологічного виховання у початковій школі / О. Кондратюк // Початкова освіта. – 2013. – № 6. – С. 18-22
6. Максимович О. М. Формування екологічної культури в учнів гірських шкіл в умовах раціонального природокористування / О. М. Максимович // Гірська школа Українських Карпат. – 2008-2009. – № 4-5. – С. 252-255.
7. Пономаренко Л. В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі навчання / Л. В. Пономаренко. – Харків : Основа, 2009. – 143 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2016. – 528 с.
9. Христофор А. Сутність і дидактичні можливості екологічного виховання / А. Христофор // Початкова школа. – 2017. – № 6. – С. 9-11.

Transliteration of References:

1. Avdusenko L. Vykhovannya ekolohichnoyi kul'tury na urokakh / L. Avdusenko // Pochatkova shkola. – 2018. – № 5. – S. 33-34.
2. Vasyl'chenko I. Ekolohichne vykhovannya u pochatkoviy shkoli / I. Vasyl'chenko // Pochatkova osvita. – 2015. – № 11. – S. 36-48.
3. Holovchenko L. Pryroda – nasha maty, treba yiyi oberihaty / L. Holovchenko // Pochatkova shkola. – 2009. – № 6. – S. 45-48.
4. Ishchenko L. Dydaktychni ihry, yak zasib ekolohichnoho vykhovannya / L. Ishchenko // Pochatkova shkola. – 2008. – № 12. – S. 25-26.
5. Kondratyuk O. Metodyka ekolohichnoho vykhovannya u pochatkoviy shkoli / O. Kondratyuk // Pochatkova osvita. – 2013. – № 6. – S. 18-22
6. Maksymovych O. M. Formuvannya ekolohichnoyi kul'tury v uchniv hirs'kykh

shkil v umovakh ratsional'noho pryrodokorystuvannya / O. M. Maksymovych // Hirs'ka shkola Ukrayins'kykh Karpat. – 2008-2009. – № 4-5. – S. 252-255.
7. Ponomarenko L. V. Ekolohichne vykhovannya molodshykh shkolyariv u protsesi navchannya / L. V. Ponomarenko. – Kharkiv : Osnova, 2009. – 143 s.
8. Fitsula M. M. Pedahohika : navchal'nyy posibnyk / M. M. Fitsula. – K. : Akademiya, 2016. – 528 s.
9. Khrystofor A. Sutnist' i dydaktychni mozhlyvosti ekolohichnoho vykhovannya / A. Khrystofor // Pochatkova shkola. – 2017. – № 6. – S. 9-11.

VYSOCHAN L.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education, State Pedagogical University «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk, Ukraine

lesjavusochan@gmail.com

THE WAYS OF FORMING OF CAREFUL ATTITUDE TO THE NATURE AT PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ІЩЕНКО В.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра ботаніки, екології та
методики навчання біології,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовано шляхи формування професійного самоменеджменту майбутніх учителів природничих дисциплін, визначені складові самоменеджменту, окреслено напрями вдосконалення підготовки студентів, пов'язані з інтенсифікацією навчального процесу та активізацією їх участі в ньому. Окреслено основні етапи готовності майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійного самовдосконалення. Доведено, що організація професійної підготовки педагога на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, особистісного та професійного розвитку особистості, інноваційності навчання обумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої педагогічної освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб'єкта професійної праці і розвитку.

Ключові слова: *самоменеджмент, складові самоменеджменту, педагогічний самоменеджмент, самовдосконалення, професійне самовдосконалення, професійний розвиток особистості, готовність до професійного самовдосконалення, підготовка майбутнього педагога.*

В статье обоснованы пути формирования профессионального самоменеджмента будущих учителей естественных дисциплин, определены составляющие самоменеджмента, определены направления совершенствования подготовки студентов, связанные с интенсификацией учебного процесса и активизацией их участия в нем. Определены основные этапы готовности будущих учителей естественных дисциплин к профессиональ-

 © ІЩЕНКО В.І., 2018 УДК 378.011.3-051:5:005

ному самосовершенствованию. Доказано, что организация профессиональной подготовки педагога на принципах гуманизации и индивидуализации, единства общекультурного, личностного и профессионального развития личности, инновационности обучения обусловливает активный поиск новых личностно-ориентированных концепций и технологий высшего педагогического образования, направленных на подготовку педагога как субъекта профессионального труда и развития.
Ключевые слова: *самоменеджмент, составляющие самоменеджмента, педагогический самоменеджмент, самосовершенствования, профессиональное самосовершенствование, профессиональное развитие личности, готовность к профессиональному самосовершенствованию, подготовка будущего педагога.*

In the article the way of formation of self-management professional teachers natural sciences, the components of self-management, determine the direction of improving the training of students connected with the intensification of the educational process and enhancing their participation in it. The basic stages of readiness of future teachers of natural disciplines for professional self-improvement are defined. It proves that the organization of professional training of teachers on principles humanization and individualization, the unity of the general cultural, personal and professional development of the individual, innovative learning causes active search for new student-centered concept and technology of higher pedagogical education, aimed at training teachers as the subject of professional work and development. The introduction of an innovative model of training, based on the use of available abilities and internal motivation to learning, is based. The basic problems in the formation of the bases of management of future teachers of natural disciplines are determined. The program of development of self-management bases is opened. As a result, area to own maintenance the author subjects the need to change the goals of education in the modern condition of the labor market.
Key words: *self-management, components of self-management, pedagogical self-management, self-improvement, professional self-improvement, professional personal development, readiness for professional self-improvement, preparation of a future teacher.*

Постановка проблеми. Проблема професійного становлення майбутніх вчителів природничих дисциплін набуває особливого значення для вітчизняної системи освіти. Нові запити суспільства вимагають наукового аналізу особистісних і професійних якостей керівника навчального процесу, мотивів його педагогічної діяльності тощо. Рівень професійної компетентності вчителя значною мірою впливає на підвищення конкурентоспроможності та привабливості освітніх послуг. Зважаючи на це, пріоритетними завданнями перед сферою освіти, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти є розвиток людського потенціалу, забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів, формування високоосвіченої творчої особистості. Специфіка управління навчальним процесом зумовлює визначення пріоритетного завдання цього процесу, яке полягає у формуванні особистісних і професійних якостей майбутніх вчителів природничих дисциплін, розширення можливостей цього процесу за рахунок підсилення його цілісності, педагогічного аналізу функцій вчителів та особливостей їхнього професійного становлення.

Професія вчителя незмінно лишається затребуваною на ринку праці, оскільки постійно зростає потреба населення в якісних освітніх послугах. У зв'язку з необхідністю ефективного надання освітніх послуг конструктивно налаштоване суспільство вимагає від представників сфери освіти не лише високого рівня професійної підготовки, а й набуття ними персональних ознак самодостатності, самоефективності та конкурентоспроможності,

Вчителю 21 століття мають бути притаманні риси успішної самодостатньої особистості, здатної якісно виконувати професійні обов'язки в умовах конкурентного суспільства.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогіки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів, обов'язково має бути сформований особливий склад свідомості, який би відповідав специфіці майбутньої професійної діяльності. Це дозволить фахівцям, з одною боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк), а з іншого, – як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (З. Курлянд, А. Ліненко, Т. Осадча, О. Пєхота, В. Семиченко, Л. Таланова, О. Цокур та ін.). Наукові доробки вчених щодо теорії сучасного менеджменту і самоменеджменту висвітлено в дослідженнях Б. Андрушків, М. Дмитрієва, Л. Зайверт, А. Кредісов, М. Лукашевич, М. Мєнсон, І. Осборна, Н. Островерхової, А. Хроленко, Б. Швальбе, Х. Швальбе та ін.); педагогічного менеджменту (К. Вазіна, Л. Даниленко, В. Крижко, В. Маслова, Є. Павлютенков, М. Приходько,

В. Симонов та ін..); психології менеджмента (М. Боришевський, Л. Карамушка, Н. Карасьова, О. Філь та ін.) [2].

Метою статті є з'ясувати сутність та функції самоменеджменту майбутнього вчителя природничих дисциплін та напрями формування компетентностей менеджера навчального процесу завдяки самоменеджменту.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що професіоналізм як риса поведінки людини починає складатися саме в процесі навчання. Знаннями стає лише та інформація, яка структурована, потрібна своїм власникам, використовується ними за певними правилами і, головне, містить в собі їх ставлення до цієї інформації. Це багато в чому залежить від інтересу, захопленості студентів навчанням, що, безумовно, розвиває здібності, формує навички і вміння, необхідні для самореалізації. Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогіки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів недостатньо приділяється увага формуванню особливого складу свідомості, яка б відповідала специфіці майбутньої педагогічної діяльності. Тобто студент має навчитися уже в вищому навчальному закладі бути активним суб'єктом педагогічного пізнання. Поряд з мотивацією навчання і культурою розумової праці забезпечення успішності сучасного студента сприяє самоменеджмент. Наприклад, зарубіжні вчені (М. Вудвок, Д. Френсіс) цей процес розглядають на трьох рівнях, виділяючи самоменеджмент особистості, самоменеджмент колективу, самоменеджмент організації. Такий підхід ускладнює розроблення цілісної концепції цього наукового напряму, оскільки природа, фактори і умови виникнення процесів самовпорядкування на визначених рівнях суттєво відрізняються. Коли мова йдеться про педагогічний самоменеджмент, то самоменеджмент доцільно розглядати на рівні особистості (на рівні колективу мова йде про самоуправління, а на рівні організації – про її автономію) [4].

Авторське визначення самоменеджменту запропонували Аніта та Клаус Бішоф, які визначили самоменеджмент як „ключову техніку", яка полягає в умінні „ставити перед собою професійні цілі та досягати їх, організовувати свою роботу, правильно використовувати час та ефективно співпрацювати з колегами". Вважають, що характеристиками високого рівня самоменеджменту у людини є: знання нею своєї індивідуальної техніки роботи, її здатність піклуватись про своє здоров'я, її вміння володіти власним емоційно-вольовим потенціалом, її навички самодисципліни, її здатність формулювати і реалізовувати свої життєві цілі. Також широко використовують поняття «педагогічний самоменеджмент», тобто сукупність дій і прийомів, спрямованих на управління своєю особистістю і власною професійною діяльністю у сфері навчально-виховного процесу (В. Мусієнко-Репська) [1].

Педагог як суб'єкт професійної діяльності, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самоорганізатора, самоконтролера, що складає сутність педагогічного самоменеджменту. Загальне розуміння самоменеджменту характеризується як уміння керувати собою. Перш за все, це: самоорганізація, мистецтво управління собою і керівництво процесом управління у часі, просторі, спілкуванні, діловому світі. Процес формування самоменеджменту студента передбачає самовизначення, самоорганізацію, самомотивацію і самореалізацію. У той же час, зумовлює необхідність спеціальної підготовки студентів, по-перше, до оволодіння функціями педагогічного менеджменту (як арсеналу принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, якими повинен керувати педагог), а по-друге, – до оволодіння функціями педагогічного самоменеджменту (як сукупності дій і прийомів, спрямованих педагогом на оволодіння собою, управління своєю особистістю і власною-професійною діяльністю у сфері навчально-виховного процесу). Самоменеджмент у сфері професійної діяльності педагога реально постає як набір управлінських впливів, спрямованих ним на себе як діяльного суб'єкта, з метою приведення своєї особистості у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення педагогічної діяльності. Педагог як суб'єкт професійної діяльності з властивим їй механізмом самоуправління, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять у необхідний стан його активність як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтролера, що складає сутність педагогічного самоменеджменту [3].

Описані в літературі концепції самоменеджменту будуються на визначеній ідеї, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над собою для реалізації цієї ідеї. У концепції самоменеджменту Л. Зейварта – це ідея економії свого часу; у В. Андреева – ідея саморозвитку творчої особистості; у М. Вудкока й Д. Френсіса – подолання власних обмежень; у А. Хроленка – підвищення особистої культури ділового життя; у Б. і Х. Швальбе – ідея досягнення особистого ділового успіху. Загальні функції менеджменту – планування, організація, мотивація та контроль – можна віднести і до самоменеджменту. Реалізація кожної з функцій координується процесуально і з професійними цілями. За концепцією Л. Зайверта функціями самоменеджменту є: аналіз ситуації, власних можливостей, сил та засобів і формування на цій основі особистих цілей – функція «визначення мети»; підготовка до реалізації цілей – розробка планів для максимально ефективного використання часу – функція «планування»; вибір першочергових задач і альтернативних варіантів дій у майбутній діяльності – прийняття рішень – функція «рішення»; строге дотримування розпорядку дня й організація трудового процесу – функція «організація і реалі-

зація»; контроль процесу, підсумків, самоконтроль і самооцінка, а при необхідності – коригування цілей – функція «контроль». Перераховані функції пов'язані між собою за допомогою наскрізної функції «інформація і комунікації», що присутня і необхідна у всіх фазах зазначеного процесу [5].

Отже, вчителю вкрай необхідно бути обізнаним у самоменеджменті. До найбільш важливих переваг самоменеджменту відносять: виконання роботи з меншими витратами; кращу організацію праці; кращі результати праці; зменшення поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; велику мотивацію праці; підвищення кваліфікації; меншу завантаженість роботою; зменшення помилок при виконанні функціональних обов'язків; досягнення життєвих і професійних цілей найкоротшим шляхом.

В Україні особливого значення набув компетентнісний підхід, що розглядається системами освіти багатьох країн як такий, що впливає не тільки на саму структуру знань, а й на якість освіти в цілому. Компетентністний підхід, який лежить в основі Стандартів вищої освіти ґрунтується на професійних компетенціях, тобто вміннях і навичках, які пов'язанні з особливостями професійної діяльності менеджера освіти. Важливу роль в аналізі зазначеної проблеми відіграє модель компетенції як теоретична система знань, умінь, навичок вчителя, що забезпечують організацію в реалізації завдань самоменеджменту. Дана модель уніфікує вимоги і створює єдині стандарти функціонування, основу для оцінки та просування працівників.

В Україні не всі ВНЗ включають дисципліну «Самоменеджмент» у свої навчальні плани. Переважно це дисципліни за вибором навчального закладу. Теоретичне обґрунтування підготовки майбутніх вчителів до самоменеджменту в професійній діяльності ще не знайшло свого конструктивного вирішення у практичній діяльності закладів освіти. Це пояснюється недостатньою концептуальною обґрунтованістю, а також недосконалістю самого механізму трансформації теорії у практику на державному рівні, інерційністю ідей застарілої парадигми освіти, в межах якої було розроблено чинні навчальні плани та програми. Відтак, самоменеджмент майбутнього вчителя природничих дисциплін залишається недостатньо прогнозованим і керованим процесом. Майбутній керівник навчальним процесом повинен володіти теоретичними знаннями й практичними навичками з планування та організації власної роботи: на день, тиждень, інший період.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: основи самоврядування своєю життєдіяльністю і професійною діяльністю; психофізіологічні резерви людини; закони, що управляють людиною, і механізм їх дії; технологію стратегічного і повсякденного самоменеджменту; засоби реалізації функцій самоорганізації та саморозвитку (техніки, технології, методи, прийоми); особливості персонального саморозвитку; Студенти

повинні вміти: здійснювати ефективні міжособистісні комунікації: бути здатними до постійного удосконалення емоційних здібностей як інструменту розвитку у майбутніх фахівців навичок управління на індивідуальному, міжособистісному та груповому рівнях; здійснювати стратегічне і повсякденне планування життя; застосовувати засоби самоорганізації (техніки, технології, методи, прийоми тощо) для розв'язання функціональних завдань; володіти прийомами і методами цілепокладання; раціонально планувати свій робочий час з метою ефективного його використання; володіти прийомами та методами прийняття рішень; застосовувати знання і навички самоорганізації для досягнення життєвих цілей [6].

Вказані вище завдання слугують опосередкованому розвитку складових самоменеджменту. Одним з шляхів створення умов для набуття студентами професійної компетентності є введення дисципліни «Самоменеджмент» до складу комплексу нормативних дисциплін в освітньо-професійну програму підготовки магістра будь-якої спеціальності.

Самоменеджмент як якісно інший рівень роботи людини над собою є характерним, переважно, для етапу зрілості особистості та зумовлюється, по-перше, зміною її самоусвідомлення (що характеризується переходом від позиції дитини, учня, майбутнього спеціаліста до позиції дорослого, фахівця, усвідомленням в структурі своєї особистості поруч із фізичними, моральними та інтелектуальними властивостями ще й сутнісних сил і потенцій як об'єктів самотворчої активності, появою відчуття вже певною мірою сформованості власної особистості) і, по-друге, зміною соціального статусу особистості й характеру її взаємодії з оточуючим світом (що викликано значним зменшенням цілеспрямованих формуючих впливів на особистість з боку соціального середовища та полягає у зміні провідної діяльності особистості із навчальної на самостійну трудову, у зміні споживацької активності особистості на творчо перетворюючу, у переході від установки на саморозвиток до установки на самопрояв та самореалізацію). Разом з тим, свідоме прийняття молодою людиною своєї професійної ролі, утвердження себе як професіонала призводить до виділення професійної сфери самотворчої активності на етапі самовдосконалення пріоритетною порівняно до особистісної.

Отже, як складний особистісно-соціальний феномен самоменеджмент та самовдосконалення майбутнього педагога є з одного боку глибоко особистісним процесом, що не потребує шаблонів, стереотипів, обмежень і директивних наказів та детермінується переважно особистісними чинниками (усталеними внутрішніми феноменами та системою вимог особи до самої себе та ін.), а з іншого - обумовлюється нормативними еталонами суспільства і професії до особистості педагога та певною мірою залежить від рівня керівництва цим процесом, взаємної вимогливості й взаємодії у педагогічному

колективі. З метою виявлення сутності і змісту професійно-педагогічного самовдосконалення, з урахуванням виділених підходів, варто звернутись до визначення даної дефініції. Термін "самовдосконалення" походить від поєднання "само-" і "вдосконалення . Так, само – як спільна частина слів на позначення різних видів самоактивності особистості вказує на: скерованість дій на самого суб'єкта діяльності; здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги; їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів; "вдосконалення" ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює "вершинність" цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку).

Характеризуючи сутність професійно-педагогічного самовдосконалення, науковці визначають його як роботу педагога над собою, специфічний вид діяльності, процес руху фахівця до вершин професіоналізму, гармонійне поєднання різних форм самоактивності учителя-вихователя, що забезпечують його особистісно-професійне зростання тощо.

Отже, основними сутнісними складовими професійного самовдосконалення педагога, виступають самоосвіта, яка спрямована на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних й усунення негативних професійно значущих рис і якостей, та самоактуалізація. Таким чином, організація професійної підготовки педагога на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, особистісного та професійного розвитку особистості, інноваційності навчання обумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої педагогічної освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб'єкта професійної праці і розвитку. Так, положення Державної програми "Освіта – XXI ст.", Національної доктрини розвитку освіти України та ін., в яких наголошується, що важливо підготувати педагога, здатного до пошуку нестандартних підходів у вирішенні актуальних педагогічних проблем, до ефективного творчого самовираження, до створення та здійснення стратегій професійного зростання, задають нові орієнтири розвитку педагогічної освіти та вимагають її ґрунтовного оновлення в напрямку розвитку суб'єктності майбутнього педагога, актуалізації його духовно-творчого потенціалу, посилення гуманістичної педагогічної спрямованості, що безпосередньо пов'язано з ефективністю підготовки до професійного самовдосконалення. Теоретико-методичним підґрунтям розбудови суб'єктно-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки педагогів на сучасному етапі виступають фундаментальні концепції та оригінальні технології, розроблені в працях дослідників (В. Болотов, О. Дубасенюк, О. Кучерявий, В. Новічков, А.

Орлов, О. Пєхота, та ін.), в яких питання готовності майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійного самовдосконалення безпосередньо пов'язано із збагаченням особистісного підходу до педагогічної професії, увагою до особистості педагога, розвитку його ціннісно-смислової сфери, рефлексивності, творчості, самотворчості, тощо.

Отож суб'єктне становлення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки виступає пріоритетом, важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, провідним засобом формування їх готовності до цілеспрямованого професійного зростання. Внаслідок переосмислення цілей професійно-педагогічної підготовки з позицій особистісно орієнтованої освіти пріоритетним визнається "забезпечення загального та професійного розвитку особистості майбутнього педагога, оволодіння смислами та цінностями педагогічної професії поряд із системою знань, умінь та навичок, готовності не тільки до практичної роботи, а й до постійного саморозвитку та самовдосконалення". Зміст професійно-педагогічної освіти як важливої умови актуалізації та реалізації потреби майбутнього педагога в самовдосконаленні спрямовано на задоволення фундаментальних потреб людини, на допомогу майбутньому фахівцю у самовираженні, у визначенні власної життєвої позиції, у виборі значущих для себе цінностей, виявленні кола пріоритетних професійних і життєвих ідеалів, відкритті рефлексивного світу власного "Я" та способів управління ним, оволодінні провідними способами вирішення актуальних особистісних і професійних проблем та ін.

Відповідно, оновлення цілей і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін закономірно обумовлюється необхідністю модернізації технологічного інструментарію навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі на засадах розвитку суб'єктності майбутніх педагогів. Інтенсивне впровадження "активних" технологій, орієнтованих не на готове засвоєння і відтворення знань, а на їх активне здобуття, суттєво впливає на якість отриманого результату професійно-педагогічної підготовки – загальної готовності майбутніх педагогів до професійної педагогічної діяльності, важливою складовою, якою слід вважати їх готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення. Отже, самовдосконалення як процес, в якому педагог орієнтується на самостійно обрані цінності й пріоритети, суттєво залежить від результатів життєвого і професійного самовизначення майбутнього педагога. Лише в разі сформованості у нього стійкої системи високих гуманістичних педагогічних цінностей, комплексно відображених у його гуманістичній педагогічній спрямованості, можна говорити про досягнення конструктивного, позитивного, а не деструктивного, руйнівного, характеру роботи педагога над собою.

Відповідно, самовдосконалення як діяльність, що базується на сукупнос-

ті розумових операцій, значною мірою обумовлюється рівнем розвитку інтелектуальної сфери особистості і зокрема професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості й мислення майбутнього фахівця. Педагогічна свідомість як форма ідеального відображення дійсності містить цілий комплекс образів педагогічної реальності та засвоєний студентом професійний тезаурус у вигляді системи фундаментальних і прикладних знань про педагогічний процес, його окремі елементи, явища, предмети, способи дій, зразки та еталони педагогічної діяльності й особистості фахівця-професіонала і виконує роль парадигми, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів та об'єктів.

Висновки. Отже, саме самоменеджмент створює умови для вирішення складних завдань і прийняття управлінських рішень, пошуку нових способів мотивації педагогічного персоналу, надає більше свободи працівникам шляхом делегування і відповідальності.

Таким чином, самоменеджмент педагога забезпечується доволі специфічними діями та потребує оволодіння ними і всіма необхідними психологічними засобами самодопомоги й саморозвитку, ефективними способами та засобами просування до поставлених цілей самозміни. Закріплення в діях і свідомості педагога найбільш продуктивних способів, прийомів, психотехнік самовдосконалення забезпечує формування у нього відповідних умінь, що складають основу його педагогічної майстерності в сукупності набутих у цій сфері знань і навиків. Отож професійне самовдосконалення педагога являє собою процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного руху фахівця до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню й самоактуалізації педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії. Відповідно, готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення - це цілісне відносно стійке особистісне утворення, яке містить сукупність тісно взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього фахівця, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту педагога.

Список використаних джерел:

1. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник. / Н.М. Лосєва // – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
2. Савченко О.Я. Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Матеріали Міжн.наук.-пр.конф. "Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми": У 6-ти кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн.1. – С. 10-13.

3. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога / П.В. Харченко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр. – К., НПУ, 2001. – Вип.6. – С. 75-84
4. Ноздренко Є.А. Самоменеджмент в організації навчання студентів / Є.А. Ноздренко // Сучасні проблеми науки та освіти. – 2006. – № 1 – С. 81-82.
5. Колпаков В.М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Колпаков // – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – 528 с.
6. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента : Учебн. пособ. / Н.П. Лукашевич // – К. : МАУП, 1999. – 360 с.

Transliteration of References:

1. Losyeva N.M. Samorozvy`tok vy`kladacha vy`shhoyi shkoly`: Navch. posibny`k. / N.M. Losyeva // – Donecz`k: DonNU, 2003. – 336 s.
2. Savchenko O.Ya. Osoby`stisno-oriyentovana model` pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya / O.Ya. Savchenko // Materialy` Mizhn.nauk.-pr.konf. “Sy`stema neperervnoyi osvity`: zdobutky`, poshuky`, problemy`”: U 6-ty` kn. – Chernivci: My`tecz`, 1996. – Kn.1. – S. 10-13.
3. Xarchenko P.V. Samorozvy`tok yak faktor profesijnogo stanovlennya majbutn`ogo pedagoga / P.V. Xarchenko // Tvorcha osoby`stist` uchy`telya: problemy` teoriyi i prakty`ky`: Zb.nauk.pr. – K., NPU, 2001. – Vy`p.6. – S. 75-84
4. Nozdrenko Ye.A. Samomenedzhment v organizaciyi navchannya studentiv / Ye.A. Nozdrenko // Suchasni problemy` nauky` ta osvity`. – 2006. – # 1 – S. 81-82.
5. Kolpakov V.M. Samomenedzhment : navch. posib. dlya stud. vy`shh. navch. zakl. / V.M. Kolpakov // – K. : DP «Vy`davny`chy`j dim «Personal», 2008. – 528 s.
6. Lukashevy`ch N.P. Teory`ya y` prakty`ka samomenedzhmenta : Uchebn. posob. / N.P. Lukashevy`ch // – K. : MAUP, 1999. – 360 s.

ISCHENKO V.I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Botany, Ecology and Methods of Biology Teaching, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine

pspubot2009@rambler.ru

SELF-MANAGEMENT AS A BASIS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF NATURAL DISCIPLINES

КИРИЧУК В.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра психології управління, ЦІППО
ДВНЗ «Університету менеджменту
освіти» НАПН України,
м. Київ, Україна
РУДЕНКО С.А.,
доктор медичних наук, старший
науковий співробітник, відділення
наукових проблем організації
медичної допомоги дітям і матерям,
ДУ «Інститут педіатрії, акушерства та
гінекології» НАМН України,
м. Київ Україна

ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКТОРІВ

У статті приведено результати дослідження стану здоров'я та психолого – соціального розвитку дітей шкільного віку. Визначені особливості комплексного впливу медичних, соціальних та психологічних факторів на формування здоров'я школярів. Проведено диференціальну діагностику особливостей впливу психосоціальних факторів на формування захворювань системи дихання і травлення.
Ключові слова: *психосоціальні фактори, здоров'я школярів, соціальні фактори, психологічні фактори, фізичні фактори, диференційний діагноз.*

У статьи проведены результаты исследования состояния здоровья и психосоциального развития детей школьного возраста. Определены особенности комплексного влияния медицинских, социальных и психологических факторов на формирование здоровья школьников. Проведено дифференциальную диагностику особенности влияния факторов на формирование заболеваний системы дыхания и пищеварения.
Ключевые слова: *психо-социальные факторы влияния, здоровье школьников, социальные факторы, психологические факторы, физические факторы, дифференциальный диагноз, система дыхания, система пищеварения.*

© КИРИЧУК В.О., РУДЕНКО С.А., 2018 УДК: 616-053.2:613.95:371.7.+362.76

In the article the results of research carried out health and psycho - social development of children of school age. It was conducted analysis combined effect of medical, social and psychological factors on the health of schoolchildren. It was carried out differential diagnosis of features of influence of factors on the formation of diseases of the respiratory system and digestive system.

Key words: *factors of influence, school health, social factors, psychological factors, physical factors, differential diagnosis, respiratory system, digestive system*

Вступ. Основним завданням системи освіти та охорони здоров'я, на сьогодні, є створення умов для зміцнення здоров'я та гармонійного психо-соціального розвитку дітей. Проте підвищення рівня вимог до школярів з боку сучасних шкільних програм, стресові нервово – психічні перевантаження ставлять перед організмом дитини надзвичайно великі вимоги. Як показують дослідження, за час шкільних років ми спостерігаємо надзвичайно стрімку динаміку зростання числа відхилень у стані здоров'я, зокрема, формування преморбідних станів та хронічних захворювань.

В зв'язку з тим, що в процесі навчання, особливо в період статевого дозрівання, в організмі дитини відбувається значна перебудова нейрогормональної регуляції основних життєвих функцій питанням медико – психолого - педагогічного (МПП) контролю за станом здоров'я та фізичного розвитку має приділятись велика увага. Останнє десятиліття характеризується особливо агресивним впливом шкільного соціального середовища на здоров'я учнів. Це відбувається, не лише за рахунок прямого впливу на стан здоров'я дітей гострих контактних інфекцій, явищ гіпоксії та гіподинамії, порушень режиму та якості харчування, але і за рахунок факторів психо-соціального характеру (складна шкільна програма, темп наростання інформаційного впливу, критичні стани у процесі соціалізації дитини до умов навчального закладу та класного колективу, порушення у формуванні ціннісних пріоритетів учнів, формування вад особистісного розвитку та часто неадекватного, травматичного впливу сім'ї [3,4,6,10].

Комплексний вплив чинників на дитину в умовах навчання негативно впливає на здоров'я та призводить до утворення преморбідних станів та хронічних захворювань. Серед таких захворювань особливе місце займають проблеми дихальної, нервової, кістково – м'язової систем, системи травлення, захворювання ока і придаткового апарату тощо. Особливе значення для формування здоров'я має динаміка фізичного розвитку, з урахуванням особливостей у різні вікові періоди, зокрема у препубертатному та пубертатному періодах [8,9,12].

Варто зауважити, що на кожного учня впливають чинники навколишнього середовища, а в умовах ЗНЗ важливими є фактори психо-педагогічного характеру, особливо такі, як соціальна атмосфера шкільного оточення, взаємовідношення учнів між собою та педагогами та інші. [1,11].

Суттєвий вплив на здоров'я та розвиток дитини виявляє також психолого-соціальний клімат, який склався у її родині [7,13].

Удосконалення якості медико-профілактичного забезпечення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах стало невідкладним завданням для досягнення завдання збереження та зміцнення здоров'я дитячого населення – майбутнього нашої держави. Варто зазначити, що реалізація у ЗЗСО України суто фізіологічного підходу до медичного забезпечення наразі вкрай застаріла і потребує проведення модернізації. Соціологічні дослідження показують, що більше 70% учнів та 82% їхніх батьків відмічають погіршення стану здоров'я дітей саме за час навчання у ЗЗСО [2].

В зв'язку з вище наведеним, метою нашого дослідження стало саме вивчення впливу медико – психолого – педагогічного (МПП) характеру на стан гармонійного розвитку учнів ЗЗСО в умовах навчання.

Матеріали і методи дослідження.

Методологічну основу роботи склали загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, що ґрунтуються на сучасних наукових засадах медичної та педагогічної наук. У роботі використано: метод зіставно-порівняльного аналізу, абстрактно – логічний метод, математичні методи; статистичний аналіз, кореляція, ранжування, системний підхід при моделюванні та логічному узагальненні принципів і алгоритмів визначення впливу чинників на формування здоров'я дитини, системно – аналітичний підхід, соціологічні методи - метод експертних оцінок, емпіричні методи.

У дослідженні прийняли участь 1635 дітей шкільного віку закладів загальної середньої освіти України всіх шкільних вікових категорій.

Для моніторингу, реєстрації даних та аналізу отриманих результатів використано хмарний сервіс «Універсал-онлайн».

При проведенні дослідження було відібрано 53 параметри, які можуть впливати на формування захворювань вказаних систем. При наявності 3, 4 та 5 рівневого розподілу в межах кожного з параметрів, кількість елементів для аналізу та побудови багатовимірних моделей сягнуло 216 факторів. Подаємо лише ті фактори, для яких встановлена статистично достовірна різниця при $p<0.05$.

Результати дослідження

Основним завданням роботи стало визначення характеру впливу МПП факторів на формування гармонійного розвитку, зокрема захворювань учнів. Було проведено аналіз формування найбільш поширених у дітей шкільного

віку захворювань: захворювань системи органів дихання та системи травлення.

Одне з перших місць у структурі захворювань школярів, за даними різних авторів, посідають хвороби системи органів дихання (від 21,5% до 52,7%). Серед них вчені вказують на гострі респіраторні захворювання, різні форми хронічного тонзиліту, аденоїдні вегетації, гіпертрофія мигдаликів, викривлення носової перегородки, астматичні бронхіти та інші. Висока питома вага ЗСОД обумовлена віковими структурно-функціональними особливостями [5, 8].

В результаті дослідження встановлено існування специфічних медико – психолого - педагогічних рейтингових груп (РГ), характерних, як для окремих захворювань, так і для групи захворювань. Виділено дві основні групи рейтинг - чинників впливу на формування здоров'я дітей шкільного віку: патогенна та профілактична. Зокрема, проведено дослідження наявності специфічних РГ груп чинників, які позитивно та негативно впливають на реалізацію захворювань системи органів дихання (ЗСОД).

В результаті дослідженні отримано специфічну рейтинг - групи профілактичних МПП чинників реалізації ЗСОД. Згідно даним, представленим у таблиці 1. профілактичні чинники щодо реалізації ЗСОД мають соціально – психологічний характер.

Зокрема профілактичними факторами впливу щодо реалізації ЗСОД є лідерські здібності дитини, її фізично-оздоровча життєва активність, помірний рівень прояву гіперопіки, екстернальність, замкнутість, авторитарна гіперсоціалізація і лише один фізичний чинник – зріст вище середнього

Таблиця 1.
Рейтинг профілактичних факторів впливу щодо формування ЗСОД:

№	Параметр	p	ВШ (95% ДІ)
1	Тип лідера	0,044*	0,36 (0,13;1,01)
2	Гіперопіка	0,000*	0,47 (0,31;0,72)
3	Фізично – оздоровча життєва активність	0,005*	0,48 (0,28;0,80)
4	Екстернальність	0,023*	0,61(0,39;0,94)
5	Зріст – вище середнього	0,049*	0,64 (0,41;1,00)
6	Замкнутість	0,232	0,77 (0,50; 1,19)
7	Авторитарна гіперсоціалізація	0,000*	0,81 (0,48;1,21)
8	Навчально – пізнавальна життєва активність	0,042*	0,83 (0,53;1,30)
9	Естетична нечутливість	0.336	0.83 (0.57;1.21)
10	Навчально - пізнавальна ЖА	0,042	0,83 (0,53;1,30)

Примітка: * - статистично значима оцінка відмінності показників, (p<0.05);

(табл.1), тому об'єднання зусиль лікарів, психологів та педагогів має покращити якість профілактичної роботи. Ефективність профілактичних заходів щодо реалізації ЗСОД без участі психолога, педагога та соціального педагога матимуть нижчий результат щодо активізації вказаних профілактичних факторів впливу.

Таблиця 2.
Рейтинг патогенних факторів впливу щодо формування ЗСОД (n,%)

№	Параметр	P	ВШ (95% ДІ)
1	Фізичне здоров'я, «низький» рівень	0,000*	5,52 (3,34;9,14)
2	Фізичне здоров'я, «нижче середнього»	0,000*	4,39 (2,42;7,83)
3	Довжина тіла, низький рівень	0,012*	4,13 (0,68;5,21)
4	АТ, діастолічний, низький	0,019*	3,47 (1,22;9,83)
5	АТ, систолічний, високий	0,028*	3,35 (1,14;9,88)
6	ЦСП «Я і праця» (несформований)	0,007*	2,56 (1,30;5,07)
7	СКР – «низький» рівень	0,017*	2,48 (1,18;5,23)
8	ЦСП «Я і здоров'я» (несформований)	0,021*	2,22 (1,13;4,38)
9	СКР – рівень «нижче середнього»	0,002*	2,15 (1,34;3,46)
10	ЦСП «я і родина» (несформований)	0,050*	2,16 (1,00;4,67)

Примітка: * - статистично значима оцінка відмінності показників, (p<0.05);

Вплив вказаних чинників має бути нейтралізовано, або послабленою спільними зусиллями медичних працівників, психологів, педагогів, соціальних працівників та батьків.

При подальшій деталізації можна вказати, що**, факторами, які попереджують виникнення ЗСОД є**: стан «симбіотичного» відношення до дитини у сім'ї – ВШ = 0,50(0,27;0,95), «високий», або «вище середнього» зріст – ВШ = 0,43 (0,23;0,80), недостатньо, або несформований ЦСП «моральні цінності» – ВШ = 0,32(0,15;0,68), недостатньо, або несформований ЦСП - «я і мистецтво» – ВШ = 0.46(0.24;0,91), ДОР – «агресивність» – ВШ = 0,59(0,33;1,05), «високий» та «вище середнього» рівні «предметно-перетворювального» виду ЖА – ВШ = 0,50 (0,16;1,57), «низький» та «нижче середнього» рівні «фізично-оздоровчого» виду ЖА – ВШ = 0,45(0,19;1,04).

Факторами, які сприяють формуванню ЗСОД є «авторитарне» відношення до дитини у сім'ї – ВШ=3,07 (1,4;6,73), «високий» та «вище середнього» рівні «фізично-оздоровчого» виду ЖА – ВШ=1,36(0,64;2,87), «високий» та «вище середнього» рівні «художньо-образотвочого» виду ЖА – ВШ=2,55 (1,18;5,52), ДОР – «невпевненість» – ВШ = 1,62 (0,81;3,22), не сформованість ЦСП «Я і друзі» - ВШ = 2,32 (1.20;4.51), «низький», або «нижче середнього»

рівні ОГК - ВШ = 2.20 (1,04;4,63).

У таблиці 3. подано результати визначення рейтингу факторів, які виявляють профілактичний вплив на формування ЗСОТ:

Таблиця 3.
Рейтинг факторів які сприяють попередженню реалізації ЗСТ.

№	Параметр	Р	ВШ (95% ДІ)
1	ЦСП «Я і здоров'я», сформований	0,086	0,50 (0,22;1,10)
2	Тип лідера	0,004*	0,64 (0,22;1,83)
3	Дозвільно – ігрова ЖА	0,065	0,64 (0,40;1,03)
4	Художньо – образна ЖА	0,088	0,66 (0,41;1,07)
5	Невпевненість	0,073	0,68 (0,44;1,04)
6	Довжина тіла вище середньої	0,516	0,70(0,24;2,04)
7	СКР, високий рівень	0,150	0,70 (0,43;1,14)
8	Фізично – оздоровча ЖА	0,255	0,76 (0,47;1,22)
9	Екстернальність	0,263	0,78 (0,51; 1,21)
10	Предметно – перетворювальна ЖА	0,436	0,84 (0,54;1,30)

Примітка: * - вірогідність відмінності, $p<0.05$

З метою порівняльного аналізу факторів впливу на захворювання різних систем організму проведено вивчення профілактичних та патогенних факторів впливу на формування захворювань системи травлення (ЗСТ). У цьому випадку ми отримали цілком відмінну картину. Серед рейтинг - чинників профілактичного спрямування щодо формування ЗСТ лише один фактор – довжина тіла «вище середнього» відноситься до показників ФР, всі інші мають соціально – психологічний характер. Зокрема, топ п'ятірка була представлена виключно психосоціальними факторами. Основним рейтинг - фактором виявилась вада формування ЦСП щодо відношення дитини до власного здоров'я. Очевидно, що вирішення вказаних проблем без участі психологів, педагогів та батьків одними зусиллями медичних працівників дасть не значний ефект.

Також виявлено рейтинг - чинників, які сприяють формуванню ЗСТ (табл. 4).

Згідно даним, приведеним у таблиці 4. ми бачимо, що з 10 основних чинників, які сприяють реалізації формуванню ЗСОТ, лише 3 («висока» МТ, «низький» рівень ОГК та дисгармонійний ФР розвиток пікноїдного типу 2 ступеню) мають медичний характер, 7 інших чинників мають психолого – соціальний характер і потребують спільних зусиль медичних працівників, педагогів, соціальних працівників, психологів та батьків щодо профілактики їх реалізації. Два перших місця у рейтингу займають чинники, які відносяться

Таблиця 4.
Рейтинг факторів, що сприяють формуванню ЗСТ.

№	Параметр	p	ВШ (95% ДІ)
1	ЦСП «відношення до родини» (несформований)	0,107	3,88 (0,75;2,21)
2	Неприйняття дитини у сім'ї	0,012*	2,31 (1,18;4,50)
3	ДОР «Тривожність»	0,000*	2,16 (1,45;3,22)
4	Маса тіла, «висока»	0,000*	2,07 (1,30;4,01)
5	ЦСП «відношення до здоров'я»	0,052	2,06 (1,00;4,25)
6	ДОР «Асоціальність»	0,003*	1,89 (1,23;2,91)
7	Зрив адаптації	0,027*	1,77 (0,64;4,86)
8	ОГК, низький рівень	0,043*	1,65 (1,02;2,68)
9	Дисгармонійний ФР, пікноїдний тип, 2 ст.	0,046*	1,37 (0,61;3,09)
10	ДОР «Агресивність»	0,036*	1,33 (0,89;1,97)

Примітка: * - статистично значима оцінка відмінності показників, (p<0.05);

до родини - наявність проблем формування ЦСП щодо родини та неприйняття дитини в сім'ї, тому при проведенні профілактичної роботи важливо реалізувати комфортні умови розвитку дитини у родині. Велике значення мають сформовані особистісного розвитку «тривожність», «асоціальність», «агресивність» та «зрив» адаптації. Звертає на себе увагу прояв впливу чинників психо-соціального характеру.

Створення аналогічних рейтингових моделей щодо захворювань інших систем організму може стати основою якісної перебудови системи диспансерного обслуговування дітей шкільного віку. Поглиблення співпраці і розподіл функцій між медичними працівниками, психологами та педагогами має стати саме тією базовою платформою на якій буде збудована нова система МПП супроводу розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

В результаті проведених досліджень через побудову багатофакторних математичних моделей деталізовано взаємовідношення факторів, які провокують та факторів, що стоять на заваді реалізації ЗСТ.

Факторами, які попереджають виникнення ЗСОТ, в структурі моделі, є: відсутність проблем із «симбіотичністю» дитини у сім'ї (ВШ=0,145 (0.03;0.80), «низький», «нижче середнього» рівні громадсько – корисного виду ЖА (ВШ=2,12 (0,98;4,60), та «середньо», або «сильно виражений» ДОР «невпевненість» (ВШ= 0,50 (0,26;0,97).

Факторами, які сприяють формуванню ЗСОТ є «низька» та «нижче середньої» довжина тіла (ВШ = 1,38 (0,41;4,70), «високий» та «вище середнього» рівні МТ (ВШ = 2,55 (1,27;5,10), «середньо», або «сильно» виражений

ДОР «тривожність» (ВШ = 1,65 (0,90;3,02), «високий» та «вище середнього рівня» громадсько – корисний вид ЖА (ВШ = 1,33 (0,56;3,20) та проблема гіперопіки – ВШ = 1,95 (0,89;4.24) і співробітництва дитини у родині (ВШ = 5,25 (1.52;18.16).

В наведеному рейтингу представлені чинники, які позитивно і негативно впливають на формування ЗСОТ. Зокрема провідні профілактичні позиції займають чинники соціально – психологічного характеру, зокрема вплив родини, ЖА та ДОР. Серед патогенних чинників варто звернути увагу на негативні аспекти впливу родини («гіперопіка» та «симбіотичне» сприйняття дитини), велику МТ та ДОР «Тривожність»

Висновки. В результаті проведеного дослідження ми можемо стверджувати, що існує специфічний комплекс медико – психолого – соціальних чинників які спричинюють формування і реалізацію окремої ознаки, симптому або захворювання. При умові своєчасного цілеспрямованого скринінгу за визначеними специфічними ознаками медичні працівники, психологи, педагоги та батьки отримають дієвий механізм впливу на формування здоров'я дитини та профілактику виникнення захворювань.

Важливим аспектом у процесі вдосконалення диспансерного обслуговування школярів є актуалізація проблеми прихованої коморбідності.

Саме кореляційна спорідненість дії медико – соціальних та психолого – педагогічних чинників часто не враховується медичними працівниками при проведені диспансерних заходів.

Без сумніву, одним з найбільш важливих моментів є встановлення рейтингової групи чинників впливу на формування окремого виду захворювань, зокрема визначення базового рейтинг чиннику – чиннику №1 у системі чинників.

У системі заходів диспансерного обслуговування дитини мають бути передбачені методики щодо стимуляції лідерських здібностей дитини, дозвільно-ігрової, художньо-образотворчої, предметно-перетворювальної, фізично-оздоровчої видів життєвої активності, стимуляції адекватного формування СКР та попередження формування невпевненості та екстернальності.

Своєчасне визначених профілактичних чинників може стати у нагоді при створенні системи інтегрального профілактичного супроводу учнів з урахуванням індивідуальних особливостей фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я. Кількість факторів впливу, на які мають бути спрямовані інтегральні зусилля медичних працівників, психологів, педагогів, соціальних працівників не повинні перевищувати 10. Склад профілактичної та патогенної топових десяток для кожної дитини має індивідуальні відмінності, що має бути враховано при проведенні диспансеризації школярів в умовах навчально-виховного процесу.

Все це стає можливе лише, при широкому використанні в повсякденній практиці роботи закладів загальної середньої освіти хмарного-сервісу «Універсал –онлайн».

Список використаних джерел:

1. Апанасенко Г.Л. Охрана здоровья здоровых: постановка проблемы в Украине и России / Г.Л. Апанасенко // Український медичний часопис. - 2009. - № 4 (72). - С. 122 - 124.
2. Баранов А.А. Здоровье, обучение и воспитание детей: история и современность (1904 –1959 – 2004) / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. - М.: Династия, 2006. – 234 с.
3. Даниленко Г. М. Медичні проблеми формування, збереження та зміцнення здоров'я школярів / Г. М. Даниленко // Лікарська справа. - 2004. - № 1. - С. 128 - 131.
4. Зорина И.Г. Влияние внутришкольных факторов на умственную работоспособность и состояние здоровья учащихся / И.Г. Зорина // Гигиена и санитария. - 2006. - № 6. - С. 48-51.
5. Овчинников А.Ю. Оптимизация лечения больных при коморбидном течении хронического тонзиллита и кардиоваскулярной патологии / А.Ю. Овчинников, В.А. Габедава, И.А. Овчинников и др. // Consilium. - 2006. – Т. 8, № 10. - С. 16-19.
6. Полька Н.С.Физическое развитие школьников Украины. Пространственно - временные и морфофункциональные особенности: монография / Н.С.Полька. А.Г.Платонова.- Киев: Генеза, 2015.- 272 с.
7. Тяжка О.В. Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку м. Києва / О.В. Тяжка, Л.М. Казакова, О.А. Строй та ін. // Клінічна педіатрія. - 2011. - № 4(31). - С. 43 – 47.
8. Bayer O. Short and mild-term effects of a setting based prevention program to reduce obesity risk factors in children: A cluster-randomized trial / O. Bayer, R. von Kries, A. Strauss et al. // Clinical Nutrition. - 2009. - № 28. - P. 122 – 128.
9. Friedman L.S. Social-environmental factors associated with elevated body mass index in a Ukrainian cohort of children / L.S. Friedman, E.M. Lukyanova, A.M. Serdiuk et al. // Int. J. Pediatr. Obes. - 2009. - Vol. 4(2). - P. 81-90.
10. Myron G. Socioeconomic Status, Health, and Health Systems / G. Myron // Pediatrics. - 1997. – Vol. 99. - P. 888 - 889.
11. Retter T. D. School-Based Health Centers in Pediatric Practice. Council on School health / T. D. Retter // Pediatrics. - 2012. – Vol. 129. - P. 387-393.
12. Spooner S. A. Data Standards and Improvement of Quality and Safety in Child Health Care / S. A. Spooner, D. C. Classen // Pediatrics. - 2009. – Vol. 123. - P. 74-79. 13. 347. Williams H. Primary prevention in health promotion /H. Williams// Pulse. - 2010. - №3. – P. 432 – 442.

Transliteration of References:

1. Apanasenko G.L. Okhrana zdorov'ya zdorovykh: postanovka problemy v Ukraine i Rossii / G.L. Apanasenko // Ukraíns'kiy medichniy chasopis. - 2009. - № 4 (72). - S. 122 - 124.
2. Baranov A.A. Zdorov'ye, obucheniye i vospitaniye detey: istoriya i sovremennost' (1904 –1959 – 2004) / A.A. Baranov, V.R. Kuchma, L.M. Sukhareva. - M.: Dinastiya, 2006. – 234 s.
3. Danilenko G. M. Medichní problemi formuvannya, zberezhennya ta zmítsnennya zdorov'ya shkolyarív / G. M. Danilenko // Líkars'ka sprava. - 2004. - № 1. - S. 128 - 131.
4. Zorina I.G. Vliyaniye vnutrishkol'nykh faktorov na umstvennuyu rabotosposobnost' i sostoyaniye zdorov'ya uchashchikhsya / I.G. Zorina // Gigiyena i sanitariya. - 2006. - № 6. - S. 48-51.
5. Ovchinnikov A.YU. Optimizatsiya lecheniya bol'nykh pri komorbidnom techenii khronicheskogo tonzillita i kardiovaskulyarnoy patologii / A.YU. Ovchinnikov, V.A. Gabedava, I.A. Ovchinnikov i dr. // Consilium. - 2006. – T. 8, № 10. - S. 16-19.
6. Pol'ka N.S.Fizicheskoye razvitiye shkol'nikov Ukrainy. Prostranstvenno - vremennyye i morfofunktsional'nyye osobennosti: monografiya / N.S.Pol'ka. A.G.Platonova.- Kiyev: Geneza, 2015.- 272 s.
7. Tyazhka O.V. Suchasní osoblivostí stanu zdorov'ya dítey molodshogo ta seredn'ogo shkíl'nogo víku m. Kiêva / O.V. Tyazhka, L.M. Kazakova, O.A. Stroy ta ín. // Klíníchna pediatríya. - 2011. - № 4(31). - S. 43 – 47.
8. Bayer O. Short and mild-term effects of a setting based prevention program to reduce obesity risk factors in children: A cluster-randomized trial / O. Bayer, R. von Kries, A. Strauss et al. // Clinical Nutrition. - 2009. - № 28. - R. 122 – 128.
9. Friedman L.S. Social-environmental factors associated with elevated body mass index in a Ukrainian cohort of children / L.S. Friedman, E.M. Lukyanova, A.M. Serdiuk et al. // Int. J. Pediatr. Obes. - 2009. - Vol. 4(2). - P. 81-90.
10. Myron G. Socioeconomic Status, Health, and Health Systems / G. Myron // Pediatrics. - 1997. – Vol. 99. - R. 888 - 889.
11. Retter T. D. School-Based Health Centers in Pediatric Practice. Council on School health / T. D. Retter // Pediatrics. - 2012. – Vol. 129. - R. 387-393.
12. Spooner S. A. Data Standards and Improvement of Quality and Safety in Child Health Care / S. A. Spooner, D. C. Classen // Pediatrics. - 2009. – Vol. 123. - R. 74-79. 13. 347. Williams H. Primary prevention in health promotion /H. Williams// Pulse. - 2010. - №3. – R. 432 – 442.

KYRYCHUK V.O., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management Psychology, TsIPPO DNEZ «University of Management Education» NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

kyrichuk@ukr.net

RUDENKO S.A., Doctor of Medical Sciences, Senior Researcher, Department of Scientific Problems in the Organization of Medical Assistance to Children and Mothers, DU «Institute of Pediatrics, Obstetrics and Gynecology», National Academy of Medical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

INFLUENCE ON HEALTH OF STUDENTS OF GENERAL MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS OF MEDICAL-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS

МАТІЙЧУК К.Д.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра соціальних
та гуманітарних дисциплін,
ПВНЗ «Буковинський університет»,
м. Чернівці, Україна
ПЕЛИПЧУК С.М.,
перший проректор,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ПВНЗ «Буковинський університет»,
м. Чернівці, Україна
КОСТИНЮК Я.І.,
магістр, кафедра іноземних мов,
Чернівецький національний
університет ім. Юрія Федьковича,
м.Чернівці, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОВЛЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ АУДІО-ВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ

У статті аналізуються теоретико-методологічні основи формування навичок мовлення з англійської мови учнів середньої школи. Описано комунікативну компетентність, яка сприяє формуванню компетентності в говорінні. Подається характеристика та форми усного мовлення. Уточнено відмінності між діалогічною та усною монологічною мовою. Аналізується психологічна готовність учнів середньої школи до застосування педагогічних інновацій та можливості використання аудіовізуальної техніки.
Ключові слова: *англійська мова, комунікативна компетенція, усне мовлення, діалог, монолог, полілог, педагогічні інновації, аудіовізуальна техніка.*

В статье анализируются теоретико-методологические основы формирования навыков речи по английскому языку учащихся средней школы. Описана коммуникативная компетентность, которая способствует формированию компетентности в говорении. Дается характеристика и формы устной речи.

© МАТІЙЧУК К.Д., ПЕЛИПЧУК С.М., КОСТИНЮК Я.І., 2018
УДК 378.091.322:81’243

Уточнены различия между диалогической и устной монологической речью. Анализируется психологическая готовность учащихся средней школы к применению педагогических инноваций и возможность использования аудиовизуальной техники.

Ключевые слова: *английский язык, коммуникативная компетенция, устная речь, диалог, монолог, полилог, педагогические инновации, аудиовизуальная техника.*

The article analyzes theoretical and methodological bases of forming the language skills of secondary school students in English. The communicative competence, which contributes to the formation of competence in speaking, has been described. Characteristics and forms of spoken language have been provided. The differences between the dialogical and oral monologue language have been specified. The psychological readiness of high school students for the application of pedagogical innovations and the possibility of using audiovisual equipment have been analyzed.

Key words: *English language, communicative competence, oral speech, dialogue, monologue, polilogue, pedagogical innovations, audiovisual technique.*

Актуальність дослідження. В сучасній методиці особлива увага приділяється використанню комунікації в широкому контексті людської діяльності. Саме тому на всіх етапах вивчення іноземної мови проблема навчання мовлення є однією із самих актуальних.

Особливо складним процесом є навчання монологічної мови. Монологічне висловлювання можна вважати компонентом і діалогу, і полілогу. Навчання говорінню як процесу продуктивному вимагає від учнів побудови висловлювання, обумовленого ситуацією спілкування, а також є складною методичною задачею, оскільки оволодіння ним зв'язано з найбільшими труднощами для учнів і вимагає великих часових затрат і зусиль як з боку вчителя, так і учнів.

Оскільки мова залишається єдиною універсальною базою мислення, знання іноземної мови слід розглядати з погляду вдосконалення інтелектуальних здібностей (пам'яті, уяви, критичного, логічного, креативного мислення). Розвиток всіх цих інтелектуальних здібностей учнів приводить до розвитку їх творчості, що допоможе їм самореалізуватися і приведе їх до особистісного зростання. Реалізація ідеї неможлива без розробки та впровадження відповідних технологій навчання. Досягнути цього можливо, створюючи інтерактивне навчальне середовище.

Стан дослідження проблеми. Одна із практичних цілей вивчення іноземної мови – підготовка учнів до спілкування в різноманітних типових чи нетипових для них умовах та ситуаціях. Ефективним способом для досягнення такої мети є принцип комунікативної спрямованості. Цей принцип, у свою чергу, сприяє формуванню в учнів компетентності в говорінні, що передбачає їх залучення до безпосереднього здійснення реального спілкування.

Проблемою комунікативної компетентності займалися такі вітчизняні вчені як Г. Андреєва, В. Куніцина, В. Москалець, Н. Анікєєва, М. Іванчук, Н. Бібік. Вивченню поняття «комунікативна компетентність» присвятили свої праці та дослідження також такі науковці, як С. Козак, І. Зимня, Є. Пасов, Ю. Емельянов. Структуру іншомовної комунікативної компетенції досліджували В. Сафонова, Д. Хаймс, Н. Гальскова, М. Свейн, М. Коренева; критерії рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетенції вивчали такі вчені як: І. Бім, В. Сафонова. Н. Гутарьова, І. Рапопорт, І. Сольтер. Питання навчання говорінню розкрито в працях Г. Рогової, а питання навчання монологічного мовлення – в працях В. Хартунга, Н. Дорошкевич, Л. Якубинського та М. Жинкіна.

Метою статті визначено аналіз теоретико-методологічних основ формування навичок мовлення на уроках англійської мови в середній школі.

Виклад основних результатів дослідження. **Мовлення** – це спілкування за допомогою мови, мовних засобів, таких як слова, словосполучення, речення, тексти. Існують декілька видів мовлення. Розрізняють внутрішнє та зовнішнє мовлення. Основною ознакою ***зовнішнього мовлення*** є доступність для сприйняття іншими людьми на слух і на зір. Саме воно є необхідним для спілкування.

О. Леонтьєв пропонує основні характеристики мовленнєвої діяльності, враховуючи її психологічний зміст. Таким чином, мовленнєва діяльність:

- Є своєрідною діяльністю людини і займає центральне місце у процесі її психологічного розвитку;
- Включаючись в іншу діяльність людини, виконує комунікативну функцію (слова є засобом спілкування), індикативну функцію (слова є засобом вказівки на предмет), інтелектуальну функцію (слова є носієм узагальнення, поняття);
- Не є процесом кількісних змін, що виражається в збільшенні словарного запасу та асоціативних зв'язків слова, але процесом якісних змін, процесом розвитку;
- Ця єдність форми і змісту;
- Має своє вираження у формі слова, яке пов'язане з предметом висловлювання (думкою) [7, с. 23].

Один з видів мовленнєвої діяльності є говоріння і тому його слід визначати в загальному контексті мовної діяльності. Говоріння – є усною формою

мовленнєвої діяльності, яка характеризується як продуктивний вид діяльності. А в процесі спілкування говоріння визначається ініціативним видом мовленнєвої діяльності, оскільки спрямоване на задоволення потреб людини. І. Зимня називає «вищими духовними потребами», які реалізуються в мові такі потреби, як комунікативна, пізнавальна та потреба спілкування [5, с. 88].

В навчальних умовах виникає штучне мовлення, яке є мовленням лише по формі. Щоб створити мотивацію спілкування іноземною мовою в навчальних умовах, необхідно використовувати ситуацію. Ситуація, на думку Г. Рогової – це «обставини, в які ставиться той, хто говорить, і які викликають у нього потребу говорити» [8, с. 124].

Щоб створити навчальну ситуацію, яка зумовлює мовлення, учитель повинен уявляти собі її структуру. Ситуація повинна включати певний відрізок дійсності, яка передбачає конкретне місце і час мовлення та діючих осіб – співрозмовників. На нашу думку, учитель відіграє дуже важливу роль у створенні мовленнєвих ситуацій, мотивуючи учнів та готуючи необхідний навчальний матеріал.

Як ми вже наголошували, під час навчання говорінню дуже важливо враховувати співвідношення його основних форм: монологу, діалогу і полілогу.

Характер оволодіння монологічною формою мовлення вимагає виконання ряду вимог, а саме: побудови висловлювання за моделями речень; граматичної правильності; лексичного варіювання і коректності (дотримання правил поєднання слів в певній мові), різноманітності моделей [9, с. 51]. В навчанні монологічного мовлення можна використовувати два шляхи: «шлях зверху» – вихідною одиницею навчання є закінчений текст та «шлях знизу» – основою навчання є речення, яке відображає елементарне висловлювання.

В психологічній літературі зустрічаються також різні функції монологічного мовлення. В. Хартунг пропонує наступні: доповідь, повідомлення; повідомлення про пережите, опис; привітання, поздоровлення; заклик, керівництво, повідомлення з емоційним забарвленням (яке має за мету викликати почуття) [10, с. 52]. Основні функції реалізуються не ізольовано, тому їх виокремлення носить умовний характер, проте учителю необхідно їх враховувати під час вирішення комунікативного завдання, вибираючи мовні засоби і побудову тексту висловлювання у відповідності до віку учнів.

Рівень сформованості монологічного мовлення залежить як від накопичення певного обсягу мовного матеріалу, оволодіння граматичними та лексичними навиками, умінням комбінувати матеріал і співвідносити його з темою спілкування, обходити труднощі, пов'язані з недостатньою кількістю матеріалу, так і від уміння спланувати висловлювання в змістовому відношенні (передусім ядро висловлювання); вибрати відповідні опори – зорові, слухо-

ві, вербальні; вибрати потрібну структурну композиційну форму і вміти розкласти компоненти висловлювання у відповідній послідовності, використовуючи потрібні засоби зв'язку.

Діалогічне мовлення має свої особливості. В методиці розрізняють стандартні і вільні діалоги [8, с. 130]. Стандартні діалоги використовуються в ситуаціях з чітко розприділеними ролями і стереотипним мовним матеріалом. Діалогічне мовлення, як і монологічне, може бути підготовленим і непідготовленим. Для підготовленої форми мовлення відповідною організаційною формою є парна робота.

Досить поширеним варіантом діалогу є полілог, форма мовлення, адекватна спілкуванню в колективі [8, с. 135]. Розвиток полілогу відбувається за допомогою різних форм драматизації включаючи рольові ігри.

Метою ігрової діяльності на заняттях з іноземної мови є навчання іншомовного спілкування в умовах, близьких до реальної ситуації. На вчителя покладається зобов'язання організувати навчальну діяльність учнів під час гри так, щоб якомога більше наблизити її до природньої ситуації.

Діалогічна і усна монологічна мова - це дві взаємопов'язані форми усної мови, проте вони мають і свої відмінні риси, що пояснюється екстралінгвістичними особливостями кожної з них. Діалогічна мова формується двома чи більше співрозмовниками, монологічна - одним. Для діалогічної мови велике значення має підхоплення думки співрозмовниками, жестикуляція, ситуація і сама обстановка. В усній монологічній мові всі ці екстралінгвістичні фактори не відіграють вирішальної ролі. Незалежно від включення до мовного процесу двох співрозмовників і відповідної ситуації, монологічна мова виникає у процесі мовної творчості однієї людини.

Монологічну мову часто ототожнювали з писемною і розглядали як щось штучне і суто умовне. Проте зміна цільових настанов у викладанні іноземних мов і прагнення забезпечити практичне оволодіння усною мовою при її вивченні привели до більш ретельного аналізу природи усної мови та її двох можливих форм прояву - діалогічної та монологічної. Ідея усної форми монологічної мови була висловлена задовго до перебудови викладання іноземних мов Л. Якубинським, який назвав цей різновид монологічної мови «монологічним діалогом» [6, с. 40]. Він охарактеризував діалогічну мову як безпосередню і переміжну, а монологічну - як посередню і односторонню форму спілкування. Перша характеристика для усної мови, друга - для писемної.

Однак між цими двома крайніми полюсами Л. Якубинський помітив перехідні ланки і поряд з посередньою монологічною мовою виділив безпосередньо монологічну мову в усній формі. Ця безпосередня форма монологічної мови характеризується переміжними формами взаємодії, але на відмі-

ну від діалогічної форми мовного спілкування, при якому відбувається швидка зміна реакції взаємодіючих індивідів, форми впливу монологічної мови більш тривалі. Діалог стає начебто обміном монологами, наприклад, при попередній розповіді про враження, переживання, пригоди і т.п. Короткі репліки в діалозі можуть або чергуватися, або переривати одна одну.

У монолозі такі репліки більш тривалі і є більш або менш цілісними висловлюваннями, які пізніше почали називатися довгими репліками. Слід зауважити, що в ході діалогічної мови підготовка до висловлювання дуже незначна, бо вона звичайно проходить одночасно із сприйманням чужої мови і за час паузи між двома послідовними репліками треба сприйняти, зрозуміти мову співрозмовника і підготувати свою відповідь. Це подвійне завдання, що постає перед мовцем у проміжку між двома репліками, набагато важче від завдання, яке стоїть перед ним під час монологічного виступу - висловити свою думку, народженню якої може сприяти і загальний багаж знань, і обміркування змісту висловлення під час самого процесу говоріння, темп якого може регулюватися самим мовцем.

Отже, будучи проміжною ланкою між діалогічною і писемною монологічною мовою, усний монолог увібрав у себе риси і того, і іншого різновиду мови. Подібно до діалогу, усний монолог служить для потреб мовного спілкування, зв'язаних з роботою, навчанням, особистим і громадським життям. Звернений до слухачів усний монолог, як і діалог, емоційніший за письмовий монолог, бо мовець може використовувати поряд з емоційними засобами мови інтонацію, міміку, жести, щоб звернути увагу слухачів на ті слова і їх відтінки, які він вважає особливо важливими.

Розуміючи потребу мотивації учнів під час навчання мовлення на уроках англійської мови в школі, педагоги намагаються застосовувати цікаві технологічні підходи до навчального процесу. Кожна інновація має низку як переваг, так і вимагає вирішення деяких проблемних питань. Не всі інновації доцільно застосовувати у середній школі. Важливо обрати декілька найбільш ефективних, враховуючи психологічні та вікові особливості, а також профіль навчального закладу або групи учнів.

Старший шкільний вік – є періодом цивільного становлення людини, його соціального самовизначення, активного включення в громадське життя, формування духовних якостей. У старшому шкільному віці завершується характерний для підліткового віку період бурхливого росту і розвитку організму, настає відносно спокійний період фізичного розвитку. Навчальна діяльність старшокласників ставить набагато вищі вимоги до їх розумової активності і самостійності. Наприкінці старшого віку учні опановують своїми пізнавальними процесами (сприйняттям, пам'яттю, уявою, а також увагою). Розумова діяльність старшокласників характеризується в порівнянні з підліт-

ковим віком вищим рівнем узагальнення й абстрагування, що наростає тенденцією до причинного пояснення явищ, умінням аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, робити глибокі висновки й узагальнення, зв'язувати досліджуване в систему [1]. Розвивається критичність мислення.

У цьому віці малоефективними виявляються методи та прийоми, які давали предметні результати на початковій і середній ступенях навчання [4, с. 8]. Учням старшого віку не варто пропонувати механічні завдання, краще давати їм опрацьовувати змістовні тексти.

Центральними психологічними процесами цієї вікової групи є розвиток самосвідомості і самореалізації. На старшому етапі навчання іноземної мови у школі учні повинні в повному обсязі опанувати структуру навчальної діяльності та усіма необхідними для її реалізації навчальними діями і академічними вміннями [4, с. 9]. Підліток багато пробує, бажаючи реалізувати себе в тому або іншому виді діяльності. Різні учні віддають перевагу різним видам діяльності: розумовій, фізичній, спілкуванню, суспільній роботі. У цьому чітко виражена диференціація інтересів, властивому даному вікові. Часто підліток досить швидко втрачає інтерес до одного виду діяльності, замінюючи його іншим. І тут дуже важливо помітити, що в цьому виявляється прагнення вибрати такий вид діяльності, що надає йому більше можливостей для прояву його самостійності. Посилення ж почуття відповідальності у старшокласника, свідомого відношення до навчання, до планування свого часу відкриває великі можливості для організації самостійності роботи, для стимулювання потреби в самоосвіті [3, с. 261]. На старшій ступені стає ще більш актуальним поєднання індивідуальної, парної і групової форм роботи, де вчитель бере участь у ролі партнера, організатора, режисера, сценариста, дублера і т.п. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів.

Для того щоб процес адаптації до нових методів роботи почався і пройшов успішно, учню необхідно вийти за колишні рамки «зони комфорту», розширити її межі, відчути себе в безпеці в новій ситуації. Подолання страхів, невпевненості перед новою ситуацією, розуміння і прийняття учнями нових вимог буде в свою чергу впливати на ефективність їхньої навчальної діяльності. Таким чином, ефективність навчальної діяльності залежить, насамперед, від благополуччя в соціально-психологічному аспекті [2, с.40-42].

Можливість наблизити навчання до реальних умов спілкування та зняти психологічний стрес на уроці допомагає застосування мультимедійних технологій. Таке одночасне використання текстів, графіки, відеоматеріалів, звукових ефектів, анімації, що є сукупністю аудіо та візуальних ефектів разом з

інтерактивним програмним забезпеченням, впливає на емоційні та понятійні сфери, сприяє більш ефективному засвоєнню мовного матеріалу. Поєднання візуального зображення, тексту і звукового супроводження надає можливість для комплексного розвитку навичок мовної діяльності учня на іноземній мові.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, навчання мовлення передбачає поєднання навчання монологічного та діалогічного мовлення. Важливо учителю постійно підтримувати інтерес учня до вивчення мови, створюючи реальні ситуації спілкування на уроці. Для виконання поставленої мети необхідно використовувати аудіовізуальні засоби навчання. Вони допомагають зробити урок цікавішим та зняти рівень психологічного дискомфорту на занятті.

Список використаних джерел:

1. Бабинська П.К., Леонтьєва Т.П., Андреасян І.М. / П.К.Бабинська, Т.П. Леонтьєва, И.М. Андреасян // Практичний курс методики викладання іноземних мов. - Мн.: Тетра Сістемс, 2003. - 92с.
2. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка // Л.В. Банкевич/ М.: Высш. школа, 1991. – 111 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : опыт системноструктурного описания / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
4. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе / К. Б. Есипович – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
5. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и форулирования мысли посредством язика / И. А. Зимняя // Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985. – С. 85–99
6. Коростелев В. С. Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения/ В. С. Коростелев // Иностр. яз. в шк. – 1986. – №1. – С. 39-44.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – [изд. 3-е]. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.
8. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред. А. Д. Климентенко. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
10. Hartung W. Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. – Berlin, 1974. – 136 p.

Transliteration of References:

1. Babynska P.K., Leontieva T.P., Andreasian I.M. Praktychnyi kurs metodyky vykladannia inozemnykh mov (Practical course of teaching methods of foreign languages), Mn.: Tetra Sistems, 2003, 92p. [in Ukrainian]
2. Bankevich L.V. Testirovaniye leksiki inostrannogo yazyka (Testing foreign language vocabulary), M.: Vysshaya shkola, 1991, 111p. [in Russian]
3. Bim I. L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika : opyt sistemnostrukturnogo opisaniya (Methodology of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook: the experience of a system-structural description), M. : Russkiy yazyk, 1977, 288 p. [in Russian]
4. Yesipovich K. B. Upravleniye poznavatel'noy deyatel'nost'yu uchashchixsya pri izuchenii inostrannogo yazyka v sredney shkole (Management of the cognitive activity of students in the study of a foreign language in secondary school), M.: Prosveshcheniye, 1988, 190 p. [in Russian]
5. Zimnyaya I. A. Funktsional'naya psixologicheskaya sxema formirovaniya i forulirovaniya mysli posredstvom yazika (Functional psychological scheme of forming and foraging thoughts through the language), Issledovaniya rechevogo myshleniya v psixolingvistike, M., 1985, pp. 85–99 [in Russian]
6. Korostelev V. S. Puti sovershenstvovaniya processa formirovaniya leksicheskix navykov govoreniya (Ways to improve the process of forming lexical speaking skills), Inostrannye yazyki v shkole,1986, №1, pp. 39-44. [in Russian]
7. Leont'yev A. A. Osnovy psixolingvistiki (Basics of psycholinguistics), Vol. 3, M. : Smysl, 2003, 287p. [in Russian]
8. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole (Methodology of teaching foreign languages in secondary school), Moskva: Prosveshcheniye, 1991, 287 p. [in Russian]
9. Soderzhaniye obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole: Organizacziya rechevoy deyatel'nosti (The content of teaching foreign languages in secondary school: The organization of speech activity), Ed. A.D. Klimentenko, Moskva: Pedagogika, 1984, 144 p. [in Russian]
10. Hartung W. Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. – Berlin, 1974. – 136 p.

MATIYCHUK K.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Sciences, Bukowina University, Chernivtsi, Ukraine

PELYPCHUK S.M., First Vice-Rector, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, BUKU «Bukovyna University», Chernivtsi, Ukraine

KOSTYNYUK Ya.I., Master's Degree, Department of Foreign Languages, Chernivtsi National University. Yuri Fedkovich, Chernivtsi, Ukraine

kvitka0510@gmail.com

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR FORMATION OF LINGUAL SPEECH IN A MIDDLE SCHOOL IN ENGLISH LANGUAGES WITH AUDIO-VISUAL MEANS

НІКОЛАЄВА І.А.,
викладач іноземної мови І категорії,
Луцький педагогічний коледж,
м. Луцьк, Україна

ПРАВОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті йдеться про особливості організації правової підготовки майбутніх вчителів. Розглядаються методи, прийоми, механізми формування та реалізації розвитку педагогічного права. Особлива увага приділяється аспектам педагогічної політики держави. Тому у статті описано аспекти,які потребують використання певних форм правничо-педагогічної об'єктивізації. Окремо виділяються основні закономірності педагогічного права.
Ключові слова: *педагогічне право, методи прийоми, аспекти, закономірності, педагогічна політика.*

В статье говорится об особенностях организации правовой подготовки будущих учителей. Рассматриваются методы, приемы, механизмы формирования и реализации развития педагогического права. Особое внимание уделяется аспектам педагогической политики государства. Поэтому в статье описано аспекты, которые требуют использования определенных форм правово-педагогической объективизации. Отдельно выделяются основные закономерности педагогического права.
Ключевые слова: *педагогическое право, методы приемы, аспекты, закономерности, педагогическая политика.*

The article deals with the peculiarities of the organization of legal training for future teachers. Methods, techniques, mechanisms of forming and realization of pedagogical law development are considered. Particular attention is paid to aspects of the state's pedagogical policy. Therefore, the article describes the aspects that require the use of certain forms of legal-pedagogical objectification. Separately, the basic laws of pedagogical law are distinguished.
Key words: *pedagogical law, methods of receptions, aspects, regularities, pedagogical policy.*

 © НІКОЛАЄВА І.А., 2018 УДК 378.091:37.011.3-051(045)(477)

У даній статті наукові засади розвитку педагогічного права спираються на історичні, філософські, психологічні, економічні, правничі та соціальні аспекти. Об'єктивною умовою їх реалізації є необхідність врахування життєво необхідних педагогічних потреб, які класифікуються так:

- матеріальні потреби (засоби для життя); педагогічні потреби (освіта особистості);
- духовні потреби (естетичне виховання);
- Механізм реалізації розвитку педагогічного права спирається на певні форми задоволення педагогічних (соціальних) потреб. До них відносимо:
    1) використання наявних кадрів (вихователі, вчителі, вчені, відповідна література);
    2) використання природного довкілля для розвитку особистості;
    3) використання досягнень педагогічно-правової науки.

Таким чином, правова педагогіка - це наука про розвиток особистості у правовому суспільстві, яка володіє нормами і правилами правової культури. Виходячи з цього твердження, в основі потреб особистості лежать певні інтереси, які реалізовуються через певні методи (способи, шляхи) задоволення. До них відносять два види методів:

- регулятивні (педагогічні звичаї) «табу», (народна педагогіка);
- забезпечувальні (включають державно-правові педагогічні норми і є основою задоволення освітніх потреб особистості).

В свою чергу ці методи у процесі реалізації педагогічно-правових інтересів особистості спираються на такі прийоми:

- дозволу;
- обмеження;
- заборони;
- регламенти.

Отже, механізм розвитку педагогічного права - це сукупність історичних, соціальних, правових, педагогічних, економічних та інших передумов і факторів, спрямованих на виникнення, становлення і розвиток педагогічного права як важливої ланки творчого розвитку особистості.

Механізм формування педагогічного права спирається на педагогічні інтереси сім'ї у розвитку особистості. Особливо виділяються два аспекти:

1) дати престижну освіту;
2) забезпечити відповідне становище особистості в суспільстві. Це впливає на форми взаємодії (спілкування) батьків і майбутніх громадян. Рівень, форми взаємодії у сім'ї визначаються:
    - станом економічної забезпеченості;
    - рівнем розвитку педагогічної освіти батьків;

- соціальним станом батьків.

Отже, формування особистості в сім'ї спираються на трансформацію соціальних регуляторів, які адаптуються через інтелект людини і засвоюються на основі таких факторів:

1) досягнень науки (правової і педагогічної);
2) через здобуття освіти;
3) через оволодіння основами культури;
4) через формування свідомості особистості;
5) через педагогічні і правові потреби;
6) через педагогічну і правову діяльність,
7) через мораль;
8) через звичаї.

На основі розвитку особистості, її різноманітних потреб відбувається формування педагогічної політики держави. Педагогічна політика держави поділяється на:

1) зовнішню;
2) внутрішню;

педагогічно-правову

Ці види педагогічної політики держави спираються на такі аспекти:

- політичні інститути;
- управлінські;
- економічні;
- науково-технічні;
- правові;
- контрольні.

Механізм забезпечення педагогічної політики держави передбачає використання таких аспектів:

1) педагогічно-правової ідеології;
2) педагогічно-правової психології;
3) розвитку педагогічно-правової свідомості;
4) формування педагогічно-правової культури;
5) реалізація педагогічно-правової освіти;
6) розвитку педагогічно-правової науки.

Реалізація цього механізму здійснюються через навчання у школах, ліцеях, гімназіях, технікумах, вузах. Конкретно роль педагогічно-правової політики базуються на двох аспектах:

а) педагогічній культурі;

б) педагогічній ідеології.

Ці два аспекти потребують використання певних форм правничо-педагогічної об'єктивізації, тобто:

- розвитку концепції становлення особистості в галузі педагогічної науки;
- реалізації певних правничо-педагогічних програм;
- використання юридично значимих документів у формуванні особистості.

Отже, для педагогічного права як певної галузі науки важливо передбачити такі основні закономірності:

- реалізація функцій педагогічної освіти у правовій політиці держави,
- міцну юридичну базу для реалізації механізму правового забезпечення педагогічної політики;
- реалізацію засобу досягнення мети і завдань педагогічного права;
- використання гарантій для забезпечення педагогічного права;
- створення, удосконалення і прийняття нормативних актів в галузі педагогічної політики, зокрема:
    - у створенні законів про освіту;
    - в реалізації механізму підзаконних актів;
    - здійснення локально-правового регулювання педагогічної політики держави.

Розвиток - це складне динамічне явище, яке спрямоване на збільшення інтелектуальних і фізичних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності школяра (особистості), його активну громадську позицію.

Особистість - це індивід, наділений розумовими задатками, які розвиваються у процесі життя, навчання і діяльності, впливають на вироблення певного світогляду і вміння відстояти цей світогляд у різних ситуаціях.

Особистість розвивається на основі факторів. Фактор з латинської означає - умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу. В основі розвитку особистості лежать такі фактори:

1.Біологічний - людина належить до класу ссавців; це найбільш організована і гармонійно розвинена істота, яка є складовою частиною природи. Людина може оберігати, збагачувати природу і існувати в ній.

Важливим аспектом у розгляді біологічного фактору є спадковість. Саме спадковість на 50% визначає реальну особистість, а решта 50% - навчання, виховання.

2.Середовище - характеризується такими основними властивостями:

- основні засоби життєдіяльності (повітря, їжа, одяг);

- мовне середовище; якщо дитина хоче бути особистістю, то вона в 5 років повинна знати 5000 слів.

Середовище дозволяє дітям збагатити культуру мови спілкуванням

3.Діяльність. Є такі види діяльності:

а) ігрова (визначає майбутнє особистості);

6)навчально-пізнавальна. Цей вид діяльності пов'язаний з інтелектуальною і фізичною працею, яка дає можливість формувати особистість з 3-х аспектів: «хочу», «можу», «потрібно»;

в)навчальний - здобуття професійної освіти;

г)виховання;

д)саморозвиток особистості.

Теоретична діяльність особистості сама по собі не приводить до змін у предметах і явищах зовнішнього світу, але дозволяє передбачити їх, завчасно прогнозувати наслідки. Отже, теоретична діяльність є основою пізнавальної діяльності, яка реалізується у навчальному процесі, У навчанні важливу роль відіграє психологічна діяльність студента як особистості. Вона дозволяє вдосконалювати результати практичних дій. Отже, пізнавальна діяльність включає:

- теоретичну діяльність;
- психологічну діяльність;
- практичні дії особистості

Для розуміння теорії юридичної педагогіки важливо знати певні закономірності формування нових розумових дій, вміти передбачити різні види пізнавальної діяльності.

Формування розумових дій відбувається під впливом дій зовнішніх, матеріальних, бо вони дають можливість невидимі внутрішні дії зробити видимими, доступними, зрозуміти їх суть і практично реалізувати.

У навчальному процесі студента центральною ланкою є професійні знання. Якість професійних знань залежить від особливостей тієї пізнавальної діяльності, в яку вони включені. Завдання правничої педагогіки спрямувати майбутнього фахівця в «завтрашній день» (Ш.А. Амонашвілі). Засвоєння закономірностей юридичної педагогіки спирається на досягнення психолого-педагогічної науки, «важливим елементом якої є мить співробітництва», яка дозволяє у співдружності, під керівництвом з чиєю-небудь допомогою зробити більше і розв'язати складні професійні завдання.

Справжня цінність особистості починає вимірюватись її творчим внеском у суспільний розвиток (Ананьев В.П. «Людина як предмет пізнання»).

Під кутом правничої педагогіки творчу діяльність особистості розуміють в таких аспектах:

1) мотиви діяльності;
2) потреби особистості;
3) інтереси особистості;
4) реалізація власних намірів

Правнича педагогіка спирається на такі основні фази творчого процесу особистості:

- логічний аналіз дійсності з використанням побутових знань; розв'язання проблеми є, але особистість її не усвідомлює, не може пояснити;
- вербалізація інтуїтивного розв'язання проблеми - виконавець намагається описати її;
- формалізація знайденого рішення - обрано правильний принцип творчого розв'язання проблем.

Важливу роль у розв'язанні творчих здібностей особистостей відіграє інтелект.

В юридичній педагогіці інтелектом вважають спільність здібностей, які характеризують рівень та якість розумових процесів особистості. Функція інтелекту полягає в умінні свідомо вирішувати об'єктивно існуючі проблеми.

Інтелект - це індивідуальна система розумових здібностей, яка виражається в діяльності, знаннях, вміннях і навичках особистості.

Отже, важливу роль у творчому розвитку особистості відіграє інтелект, який передбачає:

1) формування життєво-важливої мети;
2) стабільність інтересів;
3) формування мотивів діяльності;
4) систему загальнолюдських позитивних цінностей.

Звідси можна зробити висновок, що розуміння особливостей інтелекту сприяє розвитку у майбутніх фахівців творчих здібностей та професіоналізму в обраній діяльності.

Загальна декларація прав людини (ст. 23), прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року, проголошує:

«Кожна людина має право на працю, на вільний вибір роботи, на справедливі і сприятливі умови праці та на захист від безробіття».

«Кожна людина без будь-якої дискримінації має право на рівну оплату за рівну працю».

«Кожний працюючий має право на справедливу і задовільну винагороду, яка забезпечую гідне людини існування, її самої та її сім'ї, і яка в разі необхідності доповнюються іншими засобами соціального забезпечення».

«Кожна людина має право створювати професійні спілки і входити до професійних спілок для захисту своїх інтересів».

Стаття 8. Конституції України (ст. 4) В Україні визначається і діє принцип верховенства права.

У ст. 3 «Право громадян на освіту» записано: «Громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних закладах незалежно від стану».

У ст. 4 підкреслено, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства.

Змінено умови до термінів обов'язкового перебування учнів у школі. Відомо, що такий термін у світовій практиці різний. Наприклад, у Бельгії до 13 років, у Данії, Німеччині до 12, в Нідерландах, Англії до 11, в Україні до 15 років.

Завдяки демократії підлітки і юнаки (учнівська і студентська молодь) отримують можливості розкрити свої потенційні задатки і здібності в будь-який корисній для суспільства сфері, людської діяльності реалізувати свої громадянські поривання, зробити для рідної держави щось важливе.

В учнівської і студентської молоді викликає певний інтерес ст. 41, де йдеться про власність. У п. 1. цієї статті зафіксовано: «Кожен має право володіти, користуватись і розпоряджатись своєю власністю, результатами своєї інтелектуальної і творчої діяльності». Керуючи пізнанням світу кожного учня, сучасна школа повинна навчити його і пізнавати себе.

Зрозуміло, що в учнівської і студентської молоді практично не має свого майна, але існує духовна і фізична власність. Саме цю власність оберігати і примножувати повинні сім'я, школа, які зобов'язані навчити дітей захищати її.

Зі збільшенням віку особистість одержує можливість матеріалізувати свою духовну власність у різних видах своєї діяльності, «вкласти себе в річ» і одержати за її результатами фінансові, матеріальні винагороди. Така власність часто одержує статус приватної. У п. 5. ст. 41 Конституції України зазначається, що «право приватної власності є непорушним».

Відмінність цієї статті від аналогічних у зарубіжних конституціях полягає у тому, що приватна власність в Україні визнана непріоритетною, а лише рівноправною поряд з іншими видами власності.

Виховання особистості - це певний цілеспрямований вплив сім'ї, школи^ громадськості на учня з метою виховати у нього позитивні загальнолюдські якості (чесність, людяність, правдивість).

Правове виховання особистості - це цілеспрямована діяльність вихователя на розвиток інтелектуальних сил і мислення учнів з метою прищеплення особистості елементів та основ правової культури.

Правовий розвиток особистості - це процес розвитку інтелектуальних сил і правового мислення учнів, який відбувається в результаті всієї суми організованих і довільних життєвих впливів і взаємодій, в тому числі передбачених спеціально у виховному процесі учня.

Правове виховання особистості відбуваються у процесі набування певних наукових знань правничого характеру і зводяться не лише до нагромадження їх певної суми. Процес набуття правничих знань і якісне їх поглиблення будуть важливим фактором у вихованні свідомого громадянина тоді, коли правові знання стануть особистим переконанням, духовним багатством кожної людини, як вільного громадянина вільної держави.

У навчальному процесі та вихованні особистості здійснюється головна мета правового формування школяра - його правовий розвиток (що можна, а що не можна). «Ми повинні прагнути до виховання гнучкої, живої думки - думки, що відбиває рух самого життя», - писав відомий педагог А.П. Пінкевич.

Основне завдання правового виховання:

1) накопичення фонду прав, знань особистістю як умова елементарної правової культури;
2) оволодіння основними розумовими операціями (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація, класифікація) для одержання певних правових знань;
3) формування інтелектуальних правових умінь, що характеризують правову поведінку особистості;
4) формування національної правової свідомості.

У наш час інтелект став головною продуктивною силою, основою креативно-розвивальної духовної культури суспільства і цивілізації. Вища школа, виконуючи найважливіші соціальні замовлення, відповідно до суспільно-політичних та економічних перетворень, виступає як могутній фактор відтворення продуктивних сил України.

Для роботи у розбудові сучасної держави потрібні глибокі юридичні знання, високорозвинене правове мислення, здатне до швидкого аналізу, логічного виведення суджень, необхідних для прийняття правильних правових рішень.

Прискорення соціально-економічних змін і розвиток України як незалежної, самостійної, демократичної і правової держави досягається працею її громадян, рівнем їх правової і педагогічної освіти. Саме в праці поєднуються економічні і соціальні фактори, тут сфокусовано більшість завдань, що стоять перед суспільством, а це визначає роль, місце і значення педагогічної правової освіти.

Список використаних джерел:

1. Авангард II Журнал української молоді. - Брюссель. - 1971. - лип., серп. - 320 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Посібник. - КЛСДО, 1993. - С 208-210.
3. Алексюк А.М, Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Посібник. - К.: ІСДО, 1993. - С 8-25.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Посібник. К.: ІСДО, 1993 - С 118 - 122.
5. Ананьев Б.П. Людина як предмет пізнання. - М., 1969. - С. 137.
6. Арагон Луї. Зібр. творів. - М.: Политиздат, 1961. - 505 с. Аркушин

Григорій. А хтось же вас народжував, слова. - Луцьк,
7. Блок Дж., Андерсон Л. Полное усвоение при обучении в классе. - Нью-Йорк-Лондон, 1975.-С. 13-14.
8. Вища освіта України. Вищі заклади освіти III-1V рівнів акредитації: Короткий довідник / М-во освіти України. - К.: ВВП «Компас», 1996. - 104 с - (укр., англ.)
9. Вишкільний курс. 4.1. Впоряд. проф. Г. Васькович. - Брюссель, 1975/76. 184 с.
10. Волкова Н. А. Динаміка цілісних орієнтацій в структурі особистіших характеристик школярів. - М., 1993. - 24 с Автореф. дис... канд. пед. наук.

Transliteration of References:

1. Avanhard Il Zhurnal ukrayins'koyi molodi. - Bryussel'. - 1971. - Iyp., serp. - 320 s.
2. Aleksyuk A.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly. Kurs lektsiy: modul'ne navchannya. Posibnyk. - KLSDO, 1993. - S 208-210.
3. Aleksyuk A.M, Pedahohika vyshchoyi shkoly. Kurs lektsiy: modul'ne navchannya. Posibnyk. - K.: ISDO, 1993. - S 8-25.
4. Aleksyuk A.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly. Kurs lektsiy: modul'ne navchannya. Posibnyk. K.: ISDO, 1993 - S 118 - 122.
5. Anan'ev B.P. Lyudyna yak predmet piznannya. - M., 1969. - S. 137. 6. Arahon Luyi. Zibr. tvoriv. - M.: Polytyzdat, 1961. - 505 s.
6. Arkushyn Hryhoriy. A khtos' zhe vas narodzhuvav, slova. - Luts'k,
7. Blok Dzh., Anderson L. Polnoe usvoenye pry obuchenyy v klasse. - N'yu-York-London, 1975.-S. 13-14.
8. Vyshcha osvita Ukrayiny. Vyshchi zaklady osvity III-IV rivniv akredytatsiyi: Korotkyy dovidnyk / M-vo osvity Ukrayiny. - K.: VVP «Kompas», 1996. - 104 s - (ukr., anhl.)
9. Vyshkil'nyy kurs. 4.1. Vporyad. prof. H. Vas'kovych. - Bryussel', 1975/76. 184 s.
10. Volkova N. A. Dynamika tsilisnykh oriyentatsiy v strukturi osobystishykh kharakterystyk shkolyariv. - M., 1993. - 24 s Avtoref. dys... kand. ped. nauk.

NIKOLAYEVA I.A., Teacher of Foreign Language of the 1st category, Lutsk Pedagogical College, Lutsk, Ukraine

iri5272@ukr.net

LEGAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

НІЩЕНКО М.Е.,
аспірант, Інститут педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто питання формування соціокультурної компетентності у учнів у Новій українській школі. Визначено місце соціокультурної компетентності у парадигмі компетентнісного підходу до освіти, проаналізовано методичні аспекти формування соціокультурної компетентності восьмикласників на уроках української мови, засоби та методи формування компетентності учнів. Проблеми компетентнісного навчання на уроках української мови в основній школі досліджено на сьогодні не ґрунтовно. Ретельного вивчення, зокрема, потребують питання суті й місця соціокультурної компетентності в системі компетентнісного навчання. У статті визначено особливості компетентнісного підходу на уроках української мови в основній школі, уточнено місце соціокультурної компетентності в ієрархії шкільних компетентностей, досліджено компоненти компетентнісного підходу, окреслено складники цієї компетентності.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, уроки української мови, алгоритм формування соціокультурної компетентності.

В статье рассмотрены вопросы формирования социокультурной компетентности у учащихся в Новой украинской школе. Определено место социокультурной компетентности в парадигме компетентностного подхода к образованию, проанализированы методические аспекты формирования социокультурной компетентности восьмиклассников на уроках украинского языка, средства и методы формирования компетентности учащихся. Проблемы компетентностного обучения на уроках украинского языка в основной школе исследованы на сегодняшний день не основательно.

© НІЩЕНКО М.Е., 2018

Тщательного изучения, в частности, требуют вопросы сути и места социокультурной компетентности в системе компетентностного обучения. В статье определены особенности компетентностного подхода на уроках украинского языка в основной школе, уточнено место социокультурной компетентности в иерархии школьных компетенций, исследованы компоненты компетентностного подхода, определены составляющие этой компетентности.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, уроки украинского языка, алгоритм формирования социокультурной компетентности.*

The article reveals the issue of formation of socio-cultural competence among the students of Grade 8 based on the materials of the simple sentence syntax. The place of socio-cultural competence in the paradigm of competence approach to education is determined. The methodical aspects of formation of socio-cultural competence among the eight-graders in Ukrainian lessons are analyzed. In the new millennium every sphere of social life is being changed. The most rapid transformations are taking place due to the factors, which forge the economy and industry ahead, enhance developing the culture of intercultural relations and depend on the migration processes and informatization expansion. Information is becoming the strategic productive outcome of the states and it is adding to the society's value on a daily basis. The objectives of the article lie within the scope of defining the specificities of the competence-based approach at the Ukrainian language lessons in the basic school, clarifying the place of socio-cultural competence in the hierarchy of school competences, considering the components of the competence-based approach and establishing the components of the aforementioned competence. The researcher elicits four components of socio-cultural competence and provides a step-by-step algorithm for the formation of socio-cultural competence on the syntax of a simple sentence.

Key words: *socio-cultural competence, Ukrainian lessons, algorithm for the formation of socio-cultural competence.*

Останнім часом посилилась увага науковців до феномена соціокультурної компетентності як одного з важливих показників формування ціннісних орієнтацій особистості, готовності її до міжкультурної комунікації. Значна частина цих досліджень присвячена роботі зі студентами або здійснюється в

контексті вивчення іноземної мови (Гез М., Зимня І., Леонтьєв О., Пассов Ю., Редько В., Сафонова В., Смелякова Л.); соціокультурний розвиток учнів розглядають як лінгвометодичну проблему (Кучерук О., Ярмолюк А.). Окремі праці присвячені роботі з текстами соціокультурної тематики на уроках української мови (Бондаренко Н., Голуб Н., Горошкіна О., Пентилюк М., Скуратівський Л., Шелехова Г.). *Вперше обґрунтовано* наукові засади формування соціокультурної компетентності учнів 8 класу на матеріалі синтаксису простого речення; *здійснено* розгляд суті соціокультурної компетентності крізь призму понять культурного й соціального контекстів; *виділено* базові для цієї компетентності вміння й відчуття; *визначено* місце соціокультурної компетентності в ієрархії шкільних компетентностей, етапи й засоби формування й розвитку її; *розроблено* алгоритм поетапного формування й розвитку соціокультурної компетентності для учнів 8 класу на уроках української мови.

Оскільки соціокультурну компетентність визначаємо як міжпредметну, а отже таку, що має перебувати у полі зору кількох учителів-предметників постійно, системно, вважаємо за доцільне визначити чітко суть її.

Дослідник Ян ван Ек трактує соціокультурну компетентність як «здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів [3, с. 95]».

М. Байрам і Ж. Зарат, вважають, що соціокультурна компетентність – це здатність до взаємодії з іншими, пізнання їхнього способу життя [1; с. 35].

П. Сисоєв, виокремлює два взаємопов'язані компоненти соціокультурної компетентності – соціальний і культурний. Тлумачення нерідко вивищують то соціальний компонент соціокультурної компетентності, який «базується на знаннях конкретних соціальних умов спілкування [17, с. 10]», то культурний. Оволодіння цими знаннями дає змогу сучасному підліткові, учневі 8 класу, усвідомлено застосовувати знання соціального й культурного контекстів з метою входження в соціум і визначення свого місця в ньому.

Соціокультурну компетентність вважають важливим фактором соціалізації восьмикласника в суспільстві, пов'язують із терміном «соціалізація» й визначають як формування соціальної ролі особистості в умовах набуття досвіду соціальної взаємодії й засвоєння соціальних цінностей, які учні засвоюють саме у віці дванадцяти-тринадцяти років [17, с. 21].

Соціокультурну компетентність також пов'язують із розвитком особистості, усвідомленням себе в суспільстві, самореалізацією, визначенням своїх ціннісних переваг, з огляду на які є можливість конструювати свою поведінку й стосунки з партнерами. На думку О. Жежери, соціокультурна компетентність як важлива характеристика особистості «визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє формуванню їх, є сферою їхньої практичної реалізації». Ми

поділяємо таку позицію в тому, що успіх розвитку компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності.

У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного й соціального контекстів, й оволодіння ними має відбуватися комплексно. Культурний контекст передбачає знання реалій, спільних для всього народу-носія, а соціальний – знання соціальних умов спілкування, прийнятих на конкретному історичному етапі розвитку суспільства [12]. Тому соціокультурна компетентність розглядаємо передусім як здатність людини усвідомлено застосовувати знання соціального й культурного контекстів з метою входження у соціум і визначення свого місця в ньому. Процес формування соціокультурної компетентності учнів відповідно поєднуватиме виховну й розвивальну цілі на дидактичному тлі навчання української мови.

Соціокультурна змістова лінія програми – новий аспект у навчанні української мови. Такий підхід пов'язаний з необхідністю формування соціокультурної компетентності, що визначає стратегію вивчення української мови крізь призму культури. Під цією компетентністю необхідно розуміти не просто володіння інформацією про безпосередній зв'язок мови з соціумом і культурою, а й усвідомлення своєї ролі й місця в суспільстві, процесах розвитку мови, утвердження її позицій, готовність до виконання цих ролей і обов'язків, наявність сформованих поведінкових норм і ставлень крізь призму цінностей, а також певного суб'єктного досвіду.

Науковці виокремлюють різні компоненти соціокультурної компетентності. Цей аспект мовної освіти висвітлено, зокрема, у працях Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Пентилюк, О. Кучерук, А. Ярмолюк.

У структурі більшості моделей соціокультурної компетентності в методиці навчання іноземних мов (Верещагіна Є., Гальскова Н., Костомарова В., Сафонова В. та ін.) виокремлено такі компоненти:

- *лінгвокраїнознавчий* (лексичні одиниці з соціально-культурною семантикою і вміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування: безеквівалентні слова, фонові слова, реалії);
- *культурологічний* (соціокультурне, історико-культурне, етнокультурне тло, знання традицій, звичаїв народу мови, що вивчається, відомості щодо національного характеру, особливостей повсякденного життя, основних цінностей і типового для членів певного суспільства оцінювання, норм поведінки тощо);
- *соціолінгвістичний* (мовні особливості соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів: мовленнєві стереотипи, ситуативні кліше, комунікативні кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки);

- *соціально-психологічний* (володіння соціо- і культурно-зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в певній культурі) [8].

Опираючись на праці сучасних лінгводидактиків (Александрової В., Горошкіної О., Карамана С., Новосьолової В., Ярмолюк А.), пропонуємо такі змістові компоненти соціокультурної компетентності на уроках рідної мови:

1) *країнознавчий* (знання про український народ як етнічний носій мови, риси українського національного характеру, суспільно-державний устрій України, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї [1, с. 277];

2) *лінгвокраїнознавчий* (здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями; знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики й уміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій) [1, с. 278];

3) *соціолінгвістичний* (знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, уміння й навички застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм, поведінки й соціального статусу комунікантів) [1, с. 278].

Конкретизація змістового наповнення сприятиме розширенню й урізноманітненню тематики цієї змістової лінії, слугуватиме учителю орієнтиром в реалізації завдань, передбачених чинною програмою.

Відомо, що мова – джерело пізнання історії та культури народу, вона ввібрала в себе не лише комунікативний, а й соціокультурний складники. Саме мова зберігає відомості про етнос, про етапи його соціального й культурного розвитку. Сучасний етап розвитку лінгвістики сфокусований на сприйнятті мови як сегмента культури. Тому тлумачити українську мову окремо від культури – значить не розуміти її цілісності, розглядати ж культурні здобутки народу окремо від мови – означає не розуміти сутності культури. У зв'язку з вищезазначеними аспектами сучасна лінгводидактика активізує культуроформувальну функцію мовної освіти. Саме тому мовна освіта учнів повинна формувати соціокультурну компетентність восьмикласників, кінцева мета якої – усвідомлення значення рідної мови в житті народу, розвиток національної свідомості і патріотичні почуття до України.

Як стверджують зарубіжні психологи, саме у віці дванадцяти-тринадцяти років дитина починає ідентифікувати себе як частину певного етносу, свідомо долучається до певної соціальної групи [5, с. 205]. З огляду на це, словесникові необхідно звернути увагу на формування соціокультурної компетентності учнів саме у 8 класі.

Становлення соціокультурної компетентності – це формування уявлень школяра про навколишній світ. Ці уявлення й зміст їх зосереджені в структурі свідомості підлітків. Вони – єдність знань, цінностей, відносин, утворюють специфічний етнічний національний світогляд.

Слушним уважаємо алгоритм становлення соціокультурної компетентності, який пропонує О. Кучерук, – ретельний добір адаптованого матеріалу українознавчого наповнення, виконання комунікативних вправ, які сприяють міжкультурній комунікації в типових сферах діяльності; виконання лінгвістичних вправ і завдань на матеріалі соціокультурного змісту з метою автоматизації навичок і вмінь; використання певного алгоритму опрацювання матеріалу з метою формування соціокультурної компетентності [11, с. 7].

Висловлюємо припущення, що соціокультурну компетентність на уроках синтаксису простого речення у 8 класі можна сформувати такими засобами:

- добором текстів українознавчого наповнення, що містять різноманітні проблеми;
- системною реалізацією міжпредметних зв'язків;
- розігруванням соціальних ролей;
- моделюванням життєвих ситуацій;
- формуванням комфортного освітнього середовища;
- добором оптимальних методів і прийомів навчання;
- дотриманням чіткого алгоритму формування компетентності, що містить мету навчання на кожному з етапів уроку.

Соціокультурний аспект у процесі навчання української мови може бути реалізовано за рахунок багатоаспектного використання на різних етапах вивчення української мови текстів, що презентують особливості національного мислення, способу життя, суспільної й мовної поведінки, а також українського менталітету загалом.

Н. Іпполітова зазначає, що саме текст є тією структурою, основою, що об'єднує елементи й одиниці мови в єдину систему. Як дидактична одиниця текст сприяє поєднанню двох найважливіших аспектів у вивченні рідної мови у шкільному курсі: вивчення мовної системи й удосконалення норм і правил спілкування залежно від мовної ситуації [10, с. 34].

У результаті можна констатувати, що соціокультурний компонент виражений на всіх рівнях мовної системи. Однак найбільш інформативним з позиції культурного й соціального становлення особистості учнів 8 класу є текст. Саме тому зауважимо, що процес формування соціокультурної компетентності учнів триватиме й на матеріалі синтаксису простого речення. Отже, синтаксис є одним із центральних розділів у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних школярам у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, адже він передбачає здатність користуватися усною й писемною

літературною мовою, послуговуватися важливих для школярів арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів, синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів з урахуванням функційно-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації.

Л. Березенська, Н. Сіваєва зазначають, що елокуція словесного матеріалу передбачає синтаксичну стрункість, вишуканість форм, національну самобутність мовлення, інформаційне насичення, а також лексичне, семантичне й синтаксичне багатство мовлення. Тому вивчення синтаксису діалектично пов'язано з високим рівнем загальної культури учнів в її мисленнєвому, поведінковому й почуттєвому проявах, тобто віддзеркалює процеси мовомислення, мовотворення й мовопродукування в неперервній мовній освіті [4, с.22].

Чинна програма з української мови для учнів 8 класу актуалізує соціокультурну компетентність і ставить орієнтовні вимоги до неї: учень оцінює прочитані чи почуті відомості та добирає й використовує ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети; використовує українську мову як засіб формування ціннісної позиції щодо громадянського патріотизму, любові до Батьківщини й української природи, почуття гордості за свою країну, поваги до її історії, культури й історичних пам'яток, сімейних цінностей, визнання цінності здоров'я свого й інших, оптимізм у сприйманні світу; усвідомлює необхідність бути готовим і здатним дотримуватися морально-етичних норм стосовно дорослих і ровесників у школі, позашкільному житті, удома, у суспільно корисній діяльності.

Можемо зробити висновок про важливість взаємозв'язку змістових ліній, адже без мовної змістової лінії (просте речення, головні і другорядні члени речення, односкладне речення, повне і не повне речення, ускладнене речення), восьмикласник не зможе створювати повноцінні власні висловлення. За допомогою формування соціокультурної компетентності відбувається соціалізація учнів. Цей науковий напрям презентований у рольовій теорії особистості, що базується на концепціях рольових теорій Дж. Міда, Я. Морено, Е. Берна, Дж. Келлі та інших. В Україні рольова теорія особистості перебуває у полі зору досліджень П. Горностая, З. Мірошник.

Соціальна роль – досить широке поняття. Воно поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, які стали стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично є проявом особистості, тобто соціальне «Я» індивіда. Саме процес формування життєвих ролей особистості можна розглядати як соціалізацію і як розвиток особистості [6, с. 22].

Учені-соціологи не мають одностайної думки щодо класифікації ролей У лінгводидактиці не розроблено методичних рекомендацій, щодо проектування соціальних ролей у практику навчання української мови.

На основі принципів класифікації соціальних ролей, які розробив П. Горностай, виокремимо ролі, важливі для роботи з формування соціокультурної компетентності у 8 класі.

Існує чотири виміри соціальних ролей:

- *особистісно-соціальний* (визначає місце ролі в соціально-індивідуальному дуалізмі);
- *життєво-часовий* (визначає функціювання ролей у психологічному часі і зв'язок їх із тимчасовими характеристиками, життям людини);
- *поведінковий* (визначає функціювання ролей у поведінковому «просторі»);
- *нормативно-функційний* (об'єднує ролі, у яких переважає інструментальний характер чи ролі, пов'язані з особистісним сенсом і життєвими цінностями) [6, с. 112].

До особистісно-соціального виміру належать такі конструктиви:

1. *«Особистісні ролі – Соціальні ролі»* – це характеристики ролей, які виражають залежність рольової поведінки від особистісних мотивів або від соціальних нормативів і очікувань.

Для практичного розігрування таких ролей на уроці української мови, пропонуємо ситуації, у яких задіяно різні соціальні й особистісні ролі, як-от: мати, домогосподарка, бізнесмен, дідусь, українець тощо.

2. *«Індивідуальні – Групові»* – ролі, що передбачають включення індивіда в структуру групи або відносну незалежність від неї. Для впровадження цих ролей на уроці застосовуємо групу чи парну роботу з такими ролями: учні, робітники, пенсіонери, депутати, представники субкультури байкерів. Кожна група чи представник її одержує конкретне завдання.

3. «Характерні – Міжособистісні» – ролі, що виражають особливості поведінкових характеристик особистості або задані міжособистісними стосунками.

Для реалізації цих ролей на уроці української мови у 8 класі пропонуємо також різноманітні діалогічні ситуації на зразок: допоможи старенькій бабусі зорієнтуватися у виборі якісних продуктів українських виробників в супермаркеті; допоможи гостеві твого міста, яку екскурсію замовити, який сувенір придбати; допоможи батькам скласти бюджет мандрівки в Карпати; допоможи іноземним туристам дізнатися про храми твого міста тощо.

Життєво-часовий вимір:

1. «Життєві – Театральні» – зв'язок ролей з життєвим сценарієм особистості або штучність, театральність ролей, яку варто розуміти метафорично,

як зовнішню рольову або театральну маску.

Ці ролі можна реалізувати за рахунок елементів психодрами на уроці, але таке завдання має випереджувальний характер

2. «Зрілі – інфантильні» – ролі, що відповідають певним стадіям вікового розвитку, розвинені, сформовані або відстаючі від них, тобто відповідні більш раннім віковим періодам, ніж паспортний вік.

Для реалізації таких ролей на уроці клас об'єднуємо в чотири групи. Кожна група – це родина. Учитель обирає ролі для учнів: тато, мати, бабуся, дідусь, хлопчик 12 років, дівчинка 4 років тощо.

Поведінковий вимір визначає функціювання ролей у поведінковому «просторі».

1. «Зовнішні – внутрішні» ролі, реалізовані в актах поведінки або в уяві індивіда.

Пропонуємо восьмикласникам життєві ситуації. Ставимо запитання: «Як ти вчиниш у такій ситуації, чому?» Учні дають відповідь на запитання письмово, використовуючи поширені прості речення.

2. «Явні – тіньові» розвинені ролі і витіснення (репресовані, заборонені, блоковані) ролі.

Нормативно-функційний вимір охоплює такі ролі:

1.«Конструктивні – деструктивні» (здійснюють благотворний або, навпаки, руйнівний вплив на особистість або міжособистісні й суспільні відносини).

2. «Функційні – ціннісно-смислові» (переважає інструментальний характер або ролі, пов'язані з особистісним сенсом і життєвими цінностями).

В окрему підсистему варто виділити навчальні рольові конфлікти. За допомогою їх можна створювати ситуаційні диспути чи дискусії.

Формування соціокультурної компетентності на уроках української мови має відбуватися за певним алгоритмом, що містить мету навчання на кожному з етапів й передбачає виконання вправ чи завдань.

Список використаних джерел:

1. Byram M., Zarate G., The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching (Strasbourg: Council of Europe Press, 1997).
2. Patrick Griffin, Barry McGaw and Esther Care (eds.), Assessmtnt and Teaching of 21st Century Skills, DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5, Springer Science+Business Media B.V. 2012
3. Van Ek J. A., Trim J. L. M., Vantage (Cambridge University Press, 2001).
4. Березенська Л. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – №1. С. 118 – 120.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного обу-

ченя.- Ростов на Д: Ростовского пед. университета, 2000. – 126 с.
6. Горностай П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности/Горностай П./ – К.: Основа, 2013 – 342 с.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 53–61.
8. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования [Електронний ресурс] / Е. А. Жежера. – Режим доступу : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf
9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Ипполитова Н. А.Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
11. Кучерук О. Концепція системи методів навчання в основній школі/ Українська мова і література в школі. 2008. № 7 –8. – С. 10 – 16
12. Ларіонова О.І. Особливості формування соціокультурної компетенції у немовному вузі на матеріалі іноземної мови [Електронний ресурс] // підсумки конференції «Ключові проблеми сучасної науки – 2009» // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1. – С. 33–48.
14. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / Пентилюк Марія Іванівна. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
15. Психологічна енциклопедія / Автор –упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
16. Сидоренко В. Методика навчання синтаксису [Електронний ресурс] / В. Сидоренко // Генеза. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: lib.iitta.gov.ua/9427/1/I%20стаття.%20Методика%20навчання%20синтаксису – Сидоренко.pdf
17. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–17.
18. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – с. 34 –41.
19. Шелехова Г.Т. Українська мова. 5 –9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Г.Т. Шелехова та ін. // Українська мова і література в школі

Transliteration of References:

1. Byram M., Zarate G., The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching (Strasbourg: Council of Europe Press, 1997).
2. Patrick Griffin, Barry McGaw and Esther Care (eds.), Assessmtnt and Teaching of 21st Century Skills, DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5, Springer Science+Business Media B.V. 2012
3. Van Ek J. A., Trim J. L. M., Vantage (Cambridge University Press, 2001).
4. Berezens`ka L. Yak sformuvaty` leksy`chnu skladovu sociolingvisty`chnoyi kompetenciyi: algory`tm dlya vchy`telya // Inozemni movy` v navchal`ny`x zakladax. – 2008. – #1. S. 118 – 120.
5. Bondarevskaya E.V. Teory`ya y` prakty`ka ly`chnostno-ory`enty`rovannogo obuchenya.- Rostov na D: Rostovskogo ped. uny`versy`teta, 2000. – 126 s.
6. Gornostaj P.P. Ly`chnost` y` rol`: rolevoj podxod v socy`al`noj psy`xology`y` ly`chnosty`/Gornostaj P./ – K.: Osnova, 2013 – 342 s.
7. Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi seredn`oyi osvity` // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 2011. – # 5. – C. 53–61.
8. Zhezhera E. A. Socy`okul`turnaya kompetentnost` budushhego specy`aly`sta: ot sushhnosty` k texnology`y` formy`rovany`ya [Elektronny`j resurs] / E. A. Zhezhera. – Rezhy`m dostupu : www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf
9. Zagal`noyevropejs`ki rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya, vy`kladannya, ocinyuvannya / nauk. red. ukr. vy`d. S. Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
10. Y`ppoly`tova N. A.Tekst v sy`steme obucheny`ya russkomu yazыku v shkole: Ucheb posoby`e dlya studentov ped. vuzov. – M.: Fly`nta, Nauka, 1998. – 176 s.
11. Kucheruk O. Koncepciya sy`stemy` metodiv navchannya v osnovnij shkoli/ Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. 2008. # 7 –8. – S. 10 – 16
12. Larionova O.I. Osobly`vosti formuvannya sociokul`turnoyi kompetenciyi u nemovnomu vuzi na materiali inozemnoyi movy` [Elektronny`j resurs] // pidsumky` konferenciyi «Klyuchovi problemy` suchasnoyi nauky` – 2009» // Rezhy`m dostupu: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
13. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` Ukrayiny` u XXI st. // Shkil`ny`j svit. – 2001. – # 1. – S. 33–48.
14. Penty`lyuk M. I. Aktual`ni problemy` suchasnoyi lingvody`dakty`ky`: zbirny`k statej / Penty`lyuk Mariya Ivanivna. – K. : Lenvit, 2011. – 256 s.
15. Psy`xologichna ency`klopediya / Avtor –uporyadny`k O. M. Stepanov. – K. : Akademvy`dav, 2006. – 424 s.
16. Sy`dorenko V. Metody`ka navchannya sy`ntaksy`su [Elektronny`j resurs] / V. Sy`dorenko // Geneza. – 2013. – Rezhy`m dostupu do resursu: lib.iitta.gov.ua/9427/1/I%20stattya.%20Metody`ka%20navchannya%20sy`ntaksy`su – Sy`dorenko.pdf
17. Sыsoev P. V. Yazыk y` kul`tura: v poy`skax novogo napravleny`ya v

prepodavany`y` kul`turы stranы y`zuchaemogo yazыka / P. V Sыsoev // Y`nostrannыe yazыky` v shkole. – 2001. – # 4. – S. 12–17.
18. Frolov Yu.V., Maxoty`n D.A. Kompetentnostnaya model` kak osnova ocenky` kachestva podgotovky` specy`aly`stov // Vыsshee obrazovany`e segodnya, 2004. – # 8. – s. 34 –41.
19. Shelexova G.T. Ukrayins`ka mova. 5 –9 klasy`. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z ukrayins`koyu movoyu navchannya / G.T. Shelexova ta in. // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli

NISHCHENKO M.E.,
Postgraduate Student, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Teacher of the Ukrainian Language and Literature of Zolotonosha Specialized School № 1, Zolotonosha, Cherkasy region, Ukraine

atra2008@ukr.net

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCY OF TEACHERS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

ПАЛАМАРЧУК Л.М.,
кандидат педагогічних наук, викладач
кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна
ОЛЕНДР Т.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розкрито сутність комунікативної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у педагогічних ЗВО, обґрунтовано домінантність комунікативної компетентності як складової компетентності загальнопрофесійної, визначено важливість роботи над формуванням професійного мовлення як необхідної умови становлення майбутнього вчителя – від етапу визначення його професійної придатності до досягнення вчителем рівня педагогічної майстерності, включаючи етап професійної підготовки та досягнення рівня педагогічної компетентності. При цьому доведено актуальність і необхідність уведення системи інтегрованих предметів у підготовку майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей із метою забезпечення цілісного уявлення студентами змісту цієї підготовки. У статті розкрито особливості інтегративного підходу до навчання професійному мовленню майбутніх учителів, показано можливості комунікативної підготовки студентів у площині 2-х мов – рідної та іноземної, описано досвід проведення спільних занять із розвитку професійного мовлення.

© ПАЛАМАРЧУК Л.М., ОЛЕНДР Т.М., 2018
УДК37.091.313

Ключові слова: *майбутні вчителі нефілологічних спеціальностей, професійне мовлення педагога, комунікативна компетентність майбутніх учителів, інтегративний підхід до формування комунікативної компетентності.*

В статье раскрыта сущность коммуникативной подготовки будущих учителей нефилологических специальностей в педагогических УВО, обоснована доминантность коммуникативной компетентности как составляющей компетентности общепрофессиональной, определена важность работы над формированием профессиональной речи как необходимого условия становления будущего учителя – от этапа определения его профессиональной пригодности до этапа достижения учителем уровня педагогического мастерства, включая этап профессиональной подготовки и достижение уровня педагогической компетентности. При этом доведена актуальность и необходимость введения системы интегрированных дисциплин в подготовку будущих учителей нефилологических специальностей с целью обеспечения целостного представления студентов о содержании этой подготовки. В статье раскрыты особенности интегративного подхода в обучении будущих учителей профессиональной речи, показана возможность коммуникативной подготовки студентов в плоскости двух языков – родного и иностранного, описан опыт проведения общих занятий по развитию профессиональной речи.

Ключевые слова: *будущие учителя нефилологических специальностей, профессиональная речь педагога, коммуникативная компетентность будущих учителей, интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности.*

The article deals with the essence of communicative training of future teachers of non-philological specialties at pedagogical higher education establishments. Communicative competence dominance as the component of professional competence has been substantiated. The importance of professional speaking formation as a necessary condition for a future teacher development, beginning from the phase of determining his professional suitability to achieving the level of pedagogical mastery, including the phase of professional training and achieving the level of pedagogical competence has

been determined. At the same time it has been proved the urgency and necessity of introducing the system of integrated subjects into the training of future teachers of non-philological specialties in order to ensure a holistic idea of the content of this training for students. The article reveals the peculiarities of the integrative approach to the future teachers' professional speaking training. The possibilities of communicative training of students combining 2 languages – native and foreign have been shown. The experience of conducting joint classes on the development of professional speaking has been described.

Key words: *future teachers of non-philological specialties, teacher's professional speaking, future teachers' communicative competence, integrative approach to communicative competence formation.*

Глобалізація та інтернаціоналізація освітнього простору, інтенсивний розвиток інформаційних технологій ставлять абсолютно нові вимоги до системи вищої освіти і передбачають формування інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням про глибину і сутність явищ та процесів, що відбуваються навколо. Динамічність інформаційного суспільства вимагає від майбутнього фахівця не стільки фундаментальних знань, скільки сукупності компетенцій та навичок, уміння ефективно і грамотно спілкуватися, віднаходити нестандартні вирішення комунікативних проблем за рахунок адекватної оцінки ситуації та прийняття правильного рішення.

Нині викликом для викладачів українських вишів є байдужість студентів, небажання працювати якісно, насамперед через масовість університетської освіти. Тому, щоб змінити таку ситуацію необхідно трансформувати формат традиційних занять. Останнім часом в українських педагогічних ЗВО набуло популярності використання різних інноваційних методів навчання, які дійсно сприяють глибокому і системному засвоєнню змісту навчальних дисциплін, розвивають критичне мислення студентів, формують уміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Однак ці процеси відбуваються в межах однієї навчальної дисципліни, через що майбутні фахівці сприймають і засвоюють розмежовані частини навчальної інформації, а про інтегрування знань, формування цілісної картини сприйняття студентами професійної підготовки, зазвичай, не йдеться. Сучасний світ демонструє тенденції до економічної, політичної, культурної та інформаційної інтеграції. А в освітньому просторі панує розмежування навчальних дисциплін, викладання яких не супроводжується достатніми коментарями викладачів про міжпредметні зв'язки і, в результаті, не забезпечує належної мотивації та системності у вивченні окремих предметів у ЗВО. Тому актуальним і необхідним стає введення системи

інтегрованих предметів (дисциплін) у професійну підготовку майбутнього вчителя.

На сучасному етапі розвитку освіти навчальний процес у ЗВО здійснюється на основі компетентнісного підходу, який передбачає забезпечення єдності теоретичної та практичної готовності фахівця до професійної діяльності. Оскільки професійна діяльність педагога здійснюється за допомогою спілкування із використанням мовленнєвих засобів, то її успішність визначається не лише рівнем знань учителя, але й умінням його надавати цим знанням відповідної форми (у нашому випадку, мовленнєвої). Комунікативна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь та навичок взаємодії з учнями через мовлення і є визначальним чинником у забезпеченні максимальної ефективності навчально-виховного процесу.

Зростання міжкультурного співробітництва, розвиток інтернаціональних зв'язків із зарубіжними країнами посилили значення практичного володіння іноземною мовою, забезпечили орієнтацію на міжнародні вимоги до рівня володіння нею. Тому однією із основних міжнародних тенденцій реформування вищої професійної освіти, важливою педагогічною умовою забезпечення якості навчального процесу стає, на нашу думку, інтеграція рідної та іноземної мов у професійній комунікативній підготовці майбутнього вчителя, оскільки вона передбачає формування білінгвальної складової комунікативної компетентності майбутніх педагогів як здатності до професійного педагогічного спілкування рідною та іноземною мовами, тобто оволодіння майбутнім учителем навичками ефективної професійної комунікації у площині, як мінімум, 2-х мов.

Питаннями вивчення професійної компетентності педагога, розкриття її структури, складових елементів займалися такі сучасні науковці, як О. Гура, Л. Заніна, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Меншикова, А. Панфілова, В. Сластьонін та ін. У наукових доробках І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, А. Михальської, В. Пасинок, М. Пилинського, Л. Савенкової, Г. Сагач, З. Смєлкової розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя як складової його педагогічної компетентності. Однак у цих дослідженнях йдеться про загальні підходи до комунікативної підготовки педагога або висвітлюються основні напрями цього процесу лише у системі навчання майбутніх учителів-словесників та вчителів початкових класів. А проблема формування професійного мовлення майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей потребує доопрацювання та переосмислення у відповідності з вимогами часу.

Проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності розкрито в наукових доробках Л. Біркун, В. Борщовецької, Н. Гальскової, Н. Гез, Г. Китайгородської, С. Козак, Є. Пассова, В. Петрусинського, С. Савіньон, М. Свейна, Д. Хаймза І. Шехтер та ін. Однак, слід зауважити, що у дослідженнях

цих авторів дещо фрагментарно, не повною мірою розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ЗВО. При цьому науковці підкреслюють зростання актуальності вивчення іноземної мови не лише задля вирішення навчальних, а й конкретних життєвих та професійних завдань, що властиво інтегрованим методам навчання [6, с. 106].

Сучасні погляди на застосування інтегративного підходу у підготовці майбутнього фахівця викладено в роботах В. Бевз, В. Безрукової, О. Білик, О. Булейко, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Дятлової, І. Зязюна, І. Козловської, Д. Коломийця, Р. Пастушенко, С. Тищенка, В. Фоменка, Т. Якимович та інших. Науковці вважають, що саме здійснення інтегративного підходу у навчанні забезпечить формування професійної компетентності фахівців через подачу комплексних знань та умінь і сприятиме цілісності сприйняття ними професійної підготовки.

Тому метою нашої статті є розкриття особливостей запровадження інтегративного підходу під час вивчення дисциплін «Освітні технології» та «Іноземна мова» у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей.

Специфіка педагогічної освіти як професійної підготовки «осіб, причетних до навчання та виховання молодого покоління» [2, с. 646] визначається «підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу» [2, с. 646]. Як відомо, навчально-педагогічний процес – це взаємодія між вчителем і учнями, яка здійснюється через спілкування та забезпечується спілкуванням, і комунікативний компонент є одним із основних компонентів педагогічної діяльності, виділених науковцями. Ми дотримуємося думки З. Смєлкової, яка стверджує, що успішність педагогічного спілкування «залежить: а) за змістом – від відповідного загального інформаційного рівня знань вчителя, повноти предметних знань, сучасності підходу до їх інтерпретації у навчальних цілях; б) за мовленнєвою формою – від комунікативної компетентності вчителя, адекватності мовленнєвих засобів завданням конкретної ситуації спілкування і відповідності «мові предмета» [11, с. 48]. Таким чином, комунікативна компетентність є важливим компонентом професійної компетентності педагога.

В умовах глобалізації міжнародних контактів майбутній учитель повинен бути відкритим до взаємодії із оточуючим світом, що передбачає набуття ним комунікативної компетентності з іноземної мови, яка є не лише засобом комунікації, але й інструментом для підвищення фахового рівня. Передусім, це можливість відвідувати міжнародні конференції та симпозіуми з метою обміну науковими результатами й досвідом.

Іншомовну компетентність визначають як комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості [5]. О. Нечипорук наголошує: «Іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру й виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє спеціалістові ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію» [8].

Комунікативна компетентність педагога як володіння «способами цілеспрямованого та релевантного використання мовленнєвих засобів для вирішення завдань педагогічного спілкування» [11, с. 8] передбачає відповідні етапи свого формування протягом всього професійного становлення майбутнього вчителя: від етапу допрофесійного навчання, коли відбувається процес закладання основ його комунікативної поведінки, і до найвищого рівня професіоналізму – педагогічної майстерності, де також передбачається володіння вчителем відповідним рівнем майстерності спілкування, оскільки професійне мовлення педагога є основним засобом здійснення навчально-педагогічної діяльності. На етапі досягнення вчителем рівня педагогічної майстерності доцільно говорити про сформованість у нього найвищого рівня володіння професійним мовленням – комунікативної майстерності.

Логіка формування комунікативної майстерності педагога зокрема і професійної його майстерності в цілому може бути представлена у вигляді такої схеми (див. рис. 1):

Вихідною умовою формування професійної компетентності, а згодом і професійної майстерності майбутнього педагога є наявність у нього відповідного рівня професійної придатності.

Сучасна наука визначає професійну придатність як сукупність психічних, психофізіологічних та фізичних особливостей людини, необхідних для досяг-

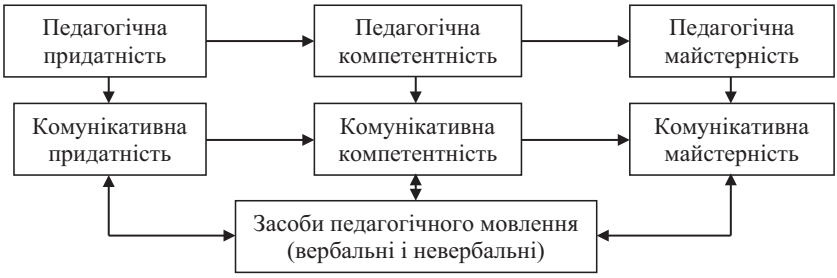


Рис. 1. Етапи формування комунікативної майстерності вчителя

нення успіху в обраній професії [10, с. 100]. На наш погляд, професійна придатність майбутнього вчителя означає наявність у абітурієнта педагогічного ЗВО певних якостей, здібностей, нахилів, а також відповідних знань, умінь та навичок, які сприятимуть його максимально ефективній професійній підготовці, забезпечать формування педагогічної компетентності високого рівня. Чільне місце серед цих рис займають комунікативні здібності. Тому процес роботи з удосконалення мовлення повинен бути розпочатим ще до професійного навчання. Програмами загальноосвітньої школи передбачено навчальні години не лише для вивчення основ граматики рідної мови, але й для розвитку усного та писемного мовлення учнів, їх мовленнєвих та комунікативних умінь (із 2000 року до навчальної програми з української мови для учнів 10 та 11 класів введено розділ «Елементи практичної риторики»).

У дослідженні Education First, проведеному у 2018 р. серед 88 країн світу з найкращим рівнем володіння англійською мовою серед неангломовних країн, Україна посідає 43 місце [3]. Нашу державу характеризують як країну з середнім рівнем володіння англійською мовою. Така ситуація спонукає Міністерство освіти і науки України приділяти більше уваги вивченню англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах. Результатом занепокоєння таким становищем стали нові «Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи», затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України у 2017 р. Ці програми передбачають здійснення навчання іноземній мові у старшій школі на базовому загальноосвітньому та поглибленому профільному рівнях відповідно до визначеного навчального плану та спеціальних навчальних програм. Базовий загальноосвітній рівень передбачає оволодіння учнями іншомовним досвідом, який забезпечує сформованість у них іншомовної комунікативної компетентності на рівні незалежного користувача. Мета навчання у профільних класах полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для кожного профілю [7].

Таким чином, шкільною програмою передбачено необхідність формування у випускників певного рівня володіння комунікативними та мовленнєвими уміннями з рідної та іноземної мов, тобто формування їх комунікативної придатності.

Коли йдеться про професійну придатність майбутнього вчителя, то важливо враховувати ще один фактор: традиційна система прийому до педагогічного ЗВО із використанням тестового контролю теоретичних знань абітурієнтів (ЗНО) не передбачає іспиту, який дав би змогу виявити нахили (придатність) абітурієнта до педагогічної діяльності.

Як показало наше дослідження, у першокурсників педагогічних ЗВО відсутня установка на необхідність оволодіння засобами комунікації як одного зі складників майбутньої професійної підготовки. Нами було проведене опитування студентів І курсу фізико-математичного та хіміко-біологічного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у вересні 2017 та вересні 2018 років (всього 257 респондентів). Опитування показало, що 65,2% першокурсників відносять мовленнєву підготовку у ЗВО до «не обов'язкових для вивчення» дисциплін, 10,4% вважають її «взагалі не потрібною» для майбутньої професійної діяльності і тільки 24,4% студентів І курсу вважають, що мовленнєва підготовка – один із головних напрямів загальної професійної підготовки вчителя. Вивчення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності обов'язковим вважають 12,4% опитаних студентів. Решта відносять підготовку з іноземної мови до необов'язкових, такої, яка потрібна лише «для загального розвитку».

Відсутність установки на формування професійного мовлення у майбутніх учителів означає і відсутність мотивації до комунікативної підготовки під час навчання у ЗВО. А це визначає основні напрями діяльності викладача із формування професійного мовлення майбутніх педагогів.

Останнім часом у професійній освіті щораз важливіше місце посідають інтеграційні процеси, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей [4]. Освіта студентів передбачає оволодіння загальними і професійними знаннями, виробничими уміннями і навичками згідно з профілем. Оскільки навчально-педагогічний процес у ЗВО – це система, то розглядати його складники потрібно через їх цілісність, водночас враховуючи, що кожен із них – це самостійне явище і має власну специфіку. Йдеться про інтегративний підхід у навчанні, який є «специфічною формою забезпечення комплексності, цілісності знань тих, хто навчається, формування у них системного мислення і наукового світогляду» [12, с. 48].

З точки зору В. Єльченко, «інтегративний підхід в освіті – підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, розділу, курсу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчання, досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [2, с. 646]. Такий підхід не порушує логіки кожного навчального пред-

мету і в той же час забезпечує потенційну можливу взаємодію між ними.

Оскільки інтеграція – це об'єднання, синтез, злиття, то у вищому навчальному закладі вона виражається через поєднання кількох дисциплін у одному занятті за участю двох чи кількох викладачів. У науковій літературі такі заняття називають по-різному: міждисциплінарне, інтегроване, бінарне. У вищій школі найпопулярнішою є так звана бінарна лекція, коли викладачі пропонують студентам розкриття певної проблеми у різних ракурсах та подачу інформації з огляду на думки різних учених.

Таким чином, інтегроване заняття можна трактувати як *заняття в одній чи кількох групах студентів, що навчаються на одному курсі за одним навчальним планом, яке передбачає поєднання кількох (здебільшого, двох) навчальних дисциплін із метою формування у студентів цілісного уявлення про підготовку до майбутньої професійної діяльності.*

Систему таких занять нами було впроваджено для студентів ІІІ курсу фізико-математичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2017-2018 н. р. Метою таких занять було показати студентам можливість та доцільність поєднання знань, умінь та навичок, отриманих ними під час вивчення двох дисциплін («Освітні технології» та «Іноземна мова»), навчальними програмами яких передбачено формування професійного мовлення майбутніх учителів.

Курс «Освітні технології» містить модуль «Основи педагогічної майстерності» (3 лекційні і 7 практичних занять), де одним із ключових завдань є розвиток комунікативних здібностей, навичок професійного мовлення та педагогічного спілкування, уміння розв'язувати комунікативні задачі під час педагогічної взаємодії. Оскільки іноземна мова – це така дисципліна, яка не має власного змістового наповнення, вона легко інтегрується з будь-якою іншою навчальною дисципліною і, таким чином, стає засобом її вивчення. Інтегроване вивчення двох дисциплін, одна з яких є іноземною мовою, передбачає об'єднання процесів навчання в одну загальну навчальну діяльність, у якій цілі навчання профільному предмету досягаються шляхом досягнення цілей вивчення іноземної мови.

У програмі курсу «Іноземна мова (англійська) зазначено, що метою викладання навчальної дисципліни є формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах на рівні В1 (згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти); вдосконалення навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами.

Плануючи інтегровані заняття, ми враховували необхідність дотримання таких умов:

- дотичність змісту двох різних дисциплін і відповідність їх навчальному планові;
- змістова наповненість тем, що пропонуються для інтегрованих занять, яка визначена навчальними програмами з обох дисциплін;
- здійснення навчальної діяльності обома викладачами у групах, де проводитимуться інтегровані заняття;
- необхідність планування таких занять на початку навчального року із урахуванням розмірів аудиторії та кількості студентів.

Протягом 2017-2018 н. р. нами було проведено ряд інтегрованих практичних занять із курсів «Освітні технології» та «Іноземна мова», на яких відбувався захист студентами індивідуальних проектів із «Освітніх технологій» англійською мовою. Такими проектами була розробка власної технології на тему за вибором, яка визначена програмою курсу «Освітні технології», чи розробка проекту «Авторська школа». При підготовці такого заняття ми враховували рівень володіння студентами англійською мовою, – захищали власні проекти студенти із достатнім чи високим рівнями. Якщо студент опанував іноземну мову на низькому рівні, то він повинен був представити коротку анотацію статті із професійного журналу англійською мовою.

Захист проектів відбувався у формі презентацій, а це, у свою чергу, сприяло розвиткові мовних і мовленнєвих навичок студентів, зростанню їх творчої діяльності, дозволило розкрити можливості використання англомовних Інтернет-ресурсів у пошуках необхідної інформації. Така форма роботи демонструвала не лише знання зі свого фаху, розумові здібності і володіння інноваційними та технічними засобами, але й сприяла розвиткові особистісних ділових якостей, таких як впевненість, уміння тримати увагу аудиторії, переконувати, і дала можливість студентам самостійно продіагностувати власний рівень володіння іноземною мовою.

У результаті проведення інтегрованих занять протягом 2017-2018 навчального року нами було визначено такі основні проблеми та особливості зазначеної діяльності:

У підготовці таких занять потрібно враховувати, що певна частина студентів не володіє іноземною мовою на рівні, достатньому для повного і ефективного сприйняття інформації під час презентації проектів. Тому їм було запропоновано користуватися (за потребою) послугами перекладача, який визначався серед студентів групи заздалегідь. Ще одним способом активізації студентів із низьким рівнем володіння іноземною мовою було використання слайдів із українським текстом після ознайомлення з аналогічним слайдом англійською.

У кінці заняття після презентації проектів обов'язковою була рефлексія, здійснення зворотного зв'язку, коли студенти групи ставили запитання іно-

земною мовою доповідачам чи одногрупникам або у короткій формі висловлювали своє враження від почутого. Якщо часу залишалося обмаль для усного обговорення, то студентам пропонувалося написати коротке ессе про почуте.

Основні форми роботи, які також можна використати на інтегрованому занятті з курсів «Освітні технології» та «Іноземна мова»:

- Проведення КВК та турнірів із педагогічної майстерності (1-й модуль курсу «Освітні технології») англійською мовою або з використанням її.
- Підготовка студентських наукових робіт із курсу «Освітні технології» зокрема та психолого-педагогічних дисциплін чи методики викладання предмету за обраним фахом англійською мовою
- Проведення спільних практичних занять, дотичних за змістом та тематикою («Техніка мовлення вчителя», «Особливості інтонування у професійній діяльності педагога» тощо)
- Інтегровані лекційні заняття із використанням міні-доповідей студентів іноземною мовою

Розробка студентами планів-конспектів уроків та виховних заходів для учнів загальноосвітньої школи іноземною мовою з метою їх поглибленої підготовки до проходження активної педагогічної практики.

Основні результати проведення системи інтегрованих занять та наступне опитування студентів показали, що перевагами такої форми навчання є те, що:

- студенти отримали змогу оцінити можливість комплексної комунікативної підготовки, яка забезпечує цілісність і системність у сприйнятті набуття навичок професійної підготовки в цілому;
- відбувся процес взаємопідсилення мотивації до опанування спілкуванням рідною та іноземною мовами: студенти спостерігали і брали безпосередню участь у трансформації професійно значимих висловлювань (фрагментів уроків, виховних заходів, навчально-наукових доповідей, презентацій тощо) у площині 2-х мов, що забезпечувало необхідність продуманого і відповідального підходу до складання текстів висловлювань;
- студентам було забезпечено можливість здійснення самодіагностики рівня обізнаності із обох дисциплін, що пропонувалися до інтегрування;
- викладачі у процесі підготовки інтегрованих занять мали змогу скорегувати зміст навчальних курсів із метою їх взаємодоповнення та уникнення дубляжу інформації;
- спільна діяльність під час таких занять дала змогу викладачам спостерігати за реакцією студентів на стиль спілкування колеги, корегувати взаємодію зі студентами на лекційних та практичних заняттях, сприяла збагаченню власного досвіду.

Висновок. Ми проаналізували проблему формування мовлення майбутнього педагога на основних етапах його професійної підготовки і дійшли висновку, що формування педагогічного мовлення та, зокрема, комунікативних і мовленнєвих умінь майбутнього вчителя є необхідною умовою його професійного становлення від етапу визначення його професійної придатності, під час професійної підготовки, на етапах досягнення професійної готовності та педагогічної компетентності і, нарешті, досягнення вчителем рівня педагогічної майстерності.

У переважній більшості дисциплін, що викладаються студентам нефілологічних спеціальностей у педагогічному ЗВО, закладено потенціал для формування професійного мовлення майбутнього учителя. Кожна з таких дисциплін може і повинна зробити свій внесок у комунікативній підготовці студента до майбутньої професійної діяльності: фундаментальні та фахові дисципліни, психологія, філософія, соціологія, логіка, педагогіка, естетика, етика тощо в діалектичній єдності «зорієнтовані на формування і розвиток комунікативної культури, вдосконалення й оптимізацію нормативного мовленнєвого спілкування» [9, с. 3].

Вважаємо, що одним із найефективніших напрямів формування педагога-фахівця повинен стати інтегративний напрям, оскільки головною метою інтегрованого заняття є показати, що освіта – це цілісна система, яка складається із взаємопов'язаних та взаємозумовлених елементів. Інтегроване заняття – це нетрадиційна реалізація творчого потенціалу викладачів та студентів, яка сприятиме формуванню вчителя креативного, лабільного, здатного імпровізувати, легко справлятися із новими вимогами сьогодення.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку спільних програм комунікативної підготовки майбутніх учителів нефілологічних дисциплін, тому що становлення їх професійного мовлення повинне здійснюватися через формування системи інтегрованих професійних комунікативних знань і умінь, тобто із урахуванням міжпредметних зв'язків як «одного із способів навчання мові та професії» [1, с. 97].

Список використаних джерел:

1. Гордієнко В. І. Особливості формування професійного мовлення у майбутніх фахівців біржової діяльності. Педагогіка і психологія вищої освіти. 2007. №4. С. 89-96.
2. Енциклопедія освіти : Академія педагогічних наук України / головний ред. В.Г.Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Индекс EF EPI. Уровень владения английским языком EF. URL https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-russian.pdf (дата звернення: 10.02.2019).

4. Котковець А. Л. Інтегрований підхід до навчання англійської мови курсантів військових вузів. Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: зб. наук. статей. К.: НТУУ «КПІ», 2013. С.185-195.
5. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. Вісник Вінницького політехнічного інституту. Вінниця, 2008. № 4. С. 27-32.
6. Міркович І. Л. Інтегроване навчання іноземних мов як педагогічна проблема. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2014. № 4. С. 105-110.
7. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки від 23.10.2017 р. № 1407. 72 С. URL https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 10.02.2019).
8. Нечипорук О. В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. Педагогічний пошук. 2014. № 2. С. 16–18.
9. Онуфрієнко Г.С. Риторика: програма курсу для курсантів і слухачів відомчих вищих закладів юридичної освіти. Запоріжжя: ЗПІ, 1997. 24 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 1998. 512 с.
11. Смелкова З. С. Педагогическое общение : теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М. : Флинта : Наука, 1999. 23 с.
12. Стеняшина Н.Л. Совершенствование коммуникативной культуры будущих менеджеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в условиях междисциплинарной интеграции. Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С.47-52.

Transliteration of References:

1. Hordiienko V. I. Osoblyvosti formuvannia profesiinoho movlennia u maibutnikh fakhivtsiv birzhovoi diialnosti. Pedahohika i psykholohiia vyshchoi osvity. 2007. №4. S. 89-96.
2. Entsyklopediia osvity : Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy / holovnyi red. V. H. Kremin. K. : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
3. Indeks EF EPI. Uroven vladeniia angliyskim yazykom EF. URL. URL https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-russian.pdf (data zvernennia: 10.02.2019).
4. Kotkovets A. L. Intehrovanyi pidkhid do navchannia anhliiskoi movy kursantiv viiskovykh vuziv. Suchasni metody vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchii shkoli: zb. nauk. statei. K.: NTUU «KPI», 2013. S.185-195.
5. Kukhta I. V. Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. Vinnytsia, 2008. № 4. S. 27-32.

6. Mirkovych I. L. Intehrovane navchannia inozemnykh mov yak pedahohichna problema. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika. Ternopil, 2014. № 4. S. 105-110.
7. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 10-11 klasy, zatverdzheni Nakazom Ministerstva osvity i nauky vid 23.10.2017 r. № 1407. 72 S. URL https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (data zvernennia: 10.02.2019).
8. Nechyporuk O. V. Inshomovna kompetentnist yak peredumova profesiinoho rozvytku pedahoha. Pedahohichnyi poshuk. 2014. № 2. S. 16–18.
9. Onufriienko H. S. Rytoryka: prohrama kursu dlia kursantiv i slukhachiv vidomchykh vyshchykh zakladiv yurydychnoi osvity. Zaporizhzhia: ZPI, 1997. 24 s.
10. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii : ucheb. posobie dlia stud. sred. ped. ucheb. zavedenii / S. A. Smirnov, I. B. Kotova, E. N. Shyianov [i dr.] ; pod red. S. A. Smirnova. M. : Akademiia, 1998. 512 s.
11. Smelkova Z. S. Pedagogicheskoe obschenie : teoriia i praktika uchebnogo dialoga na urokakh slovesnosti. M. : Flinta : Nauka, 1999. 23 s.
12. Steniashina N. L. Sovershenstvovanie kommunikativnoi kultury buduschikh menedzherov v protsesse prepodavaniia gumanitarnykh distsiplin v usloviiah mezhdistsiplinarnoi integratsii. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2008. № 6. S.47-52.

PALAMARCHUK L.M., Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk, Ternopil, Ukraine

OLENDR T.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk, Ternopil, Ukraine

olendr@tnpu.edu.ua

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF INTER-PROFIT INTEGRATION

ЧУПАХІНА С.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, ДВНЗ
«Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядаються проблеми професійної підготовки вчителів з опертям на компетентнісний підхід, який передбачає створення умов для оволодіння студентами визначеними компетентностями, що забезпечать випускникові максимальну адаптацію до педагогічної діяльності в закладах загальної та спеціальної освіти. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми дозволили виявити й сформулювати провідні тенденції та психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя в закладах вищої педагогічної освіти. Уточнено основних функцій вчителя у професійній діяльності. Відповідно до загальних критеріїв професійної компетентності педагога різноманітні підходи до формування цифрової компетентності вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища. Аналізуючи рівень підготовки студентів, відповідно до проведеного анкетування з'ясували, що інколи випускники не достатньо готові до безпосередньої самостійної діяльності за фахом саме через не сформованість у них необхідних компетентностей. Студенти стверджують, що теоретично вони знають, що і як робити, однак практично не спроможні зробити через відсутність умінь організувати свою діяльність. Результатом розгляду можливостей інформаційних технологій в удосконаленні навчального процесу стає оновлення формулювання вимог до компетентності учителя, здатного практично використовувати означені технології та їх можливості в повсякденній діяльності. Вимоги, водночас, визначають цілі та зміст підготовки педагогів з порушеної проблеми. Отож стає зрозуміло, що означені ускладнення у педагогічній діяльності вимагають певних змін у підготовці майбутніх фахівців у галузі освіти, оновлення підходів

© ЧУПАХІНА С.В., 2018
УДК 378-056.36

до отримання й відтворення інформації, а відтак і формування інших компетентностей. Доведено, що підготовку вчителів до використання ІКТ в умовах інклюзивного освітнього простору слід розглядати як важливий, ключовий заходів з оптимізації шкільного навчального процесу, оскільки він спроможний забезпечити умови реалізації інших заходів.
Ключові слова: *компетентність, цифрова компетентність, інформаційні комп'ютерні технології, ключові компетентності, цифрова культура, предметний програмно-методичний комплекс, інклюзивний освітній простір.*

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки учителей с учетом их компетентностей, которые требуют создание условий для овладения студентами определенными компетенциями, которые обеспечат выпускнику максимальную адаптацию к педагогической деятельности в учреждениях общего и специального образования. Анализ психолого-педагогических исследований по обозначенной проблемы позволили выявить и сформулировать основные тенденции и психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя в учреждениях высшего педагогического образования. Уточнены основных функций учителя в профессиональной деятельности. Согласно общих критериев профессиональной компетентности педагога рассмотрены различные подходы к формированию цифровой компетентности учителя в условиях инклюзивной образовательной среды. Анализируя уровень подготовки студентов, согласно проведенного анкетирования выяснили, что иногда выпускники недостаточно готовы к непосредственной самостоятельной деятельности по специальности в связи с несформированностью у них необходимых компетеньностей. Студенты утверждают, что теоретически они знают, что и как делать, но практически не способны организовать свою деятельность. Результатом рассмотрения возможностей информационных технологий в совершенствовании учебного процесса появилась формулировка требований к компетентности учителя, способного практически использовать указанные технологии и возможности в повседневной работе. Требования одновременно определяют цели и содержание подготовки педагогов по затронутой проблеме. Поэтому становится понятно, что указанные осложнения в

педагогической деятельности требуют определенных изменений в подготовке будущих специалистов в, обновления подходов к получению и воспроизведению информации, а значит и формирования других компетентностей. Доказано, что подготовку учителей к использованию ИКТ в условиях инклюзивной образовательной среды следует рассматривать как важный, ключевой мероприяте по оптимизации школьного учебного процесса, поскольку она способна обеспечить условия реализации других мероприятий.

Ключевые слова: *компетентность, цифровая компетентность, информационные компьютерные технологии, ключевые компетентности, цифровая культура, предметний программно-методический комплекс, инклюзивная образовательная среда.*

The article deals with the problems of professional training of teachers in the context of the competent approach. The competent approach creates conditions for students to acquire specific competencies that will provide the graduate with maximum adaptation to pedagogical activities in institutions of general and special education. The analysis of psychological and pedagogical researches on this problem allowed to determine the leading tendencies and psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers in institutions of higher pedagogical education. The main functions of the teacher in professional activities are specified. In accordance with the general points of the teacher's professional competence, various approaches to the formation of the digital competency of teachers in the context of the inclusive educational space are considered. We conducted a questionnaire. The results of the survey showed us that sometimes graduates are not sufficiently ready for direct independent activity in the specialty, because they haven"t the necessary competencies. Students claim that they theoretically know what they have to do, but they are hardly able to do because of lack of ability to organize their activities. We analyzed the impact of information technology on the improvement of the learning process and formulated the requirements for the teacher's competence. His professional duty is the ability to use these technologies and their capabilities in their everyday work. Requirements, at the same time, determine the goals and content of the training of teachers on the issue. Therefore, the mentioned difficulties in pedagogical activity require some changes in the training of future specialists in the field of education, updating

approaches to obtaining and reproducing information, and forming other competencies. It has been proved that the training of teachers for the use of information and computer technologies under the conditions of inclusive educational space should be considered as an important condition for optimization of the school educational process, as it is able to provide conditions for the implementation of other measures.

Key words: *competence, digital competence, information and computer technologies, key competences, digital culture, subject program-methodical complex, inclusive educational space.*

Постановка проблеми. Усвідомлення людьми ролі й значення інформації та інформаційних процесів у соціальному прогресі, швидке оновлення технологій обробки інформації та телекомунікації з опертям на комп'ютерну техніку призвело до зміни замовлення у системі освіти з боку суспільства. Освіченість в її сучасному розумінні передбачає методологічно гнучкий, проектно-орієнтований інтелект, здатність до комунікації, сформованої установки на соціальну відповідальність. Освіта у сучасному світі має розвивати самостійність та критичність розуму нового громадянина, готовність і вміння долати труднощі, здатність й бажання самоосвіти впродовж усього життя.

Відтак у січні 2018 року схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя (рекомендація (NLE) Європейського Парламенту та Ради), яка й визначила важливість оновлення підготовки фахівців з урахуванням інформаційно-комп'ютерних технологій (рис.1).

Спільний звіт Ради та Комісії щодо впровадження стратегічних меж європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки (ET 2020) наголосив на важливості та необхідності цифрової компетентності й вагомого внеску цифрових технологій у навчання та викладання, а також управління освітою [7].

Результатом розгляду можливостей інформаційних технологій в удосконаленні навчального процесу стає оновлення формулювання вимог до компетентності учителя, здатного практично використовувати означені технології та їх можливості в повсякденній діяльності. Вимоги, водночас, визначають цілі та зміст підготовки педагогів з порушеної проблеми.

Гуманізація освіти та ставлення суспільства до осіб з (ООП), запровадження інклюзивного навчання також вносить суттєві зміни в усі сфери соціального життя й в професійну діяльність педагогів та усіх фахівців, яких залучено до надання освітніх послуг дітям. Відтак виникає потреба у розробці якісно нових підходів до підготовки вчителя з урахуванням вищеозначених компетентностей. Сучасним освітнім закладам важливо залучати до співпраці

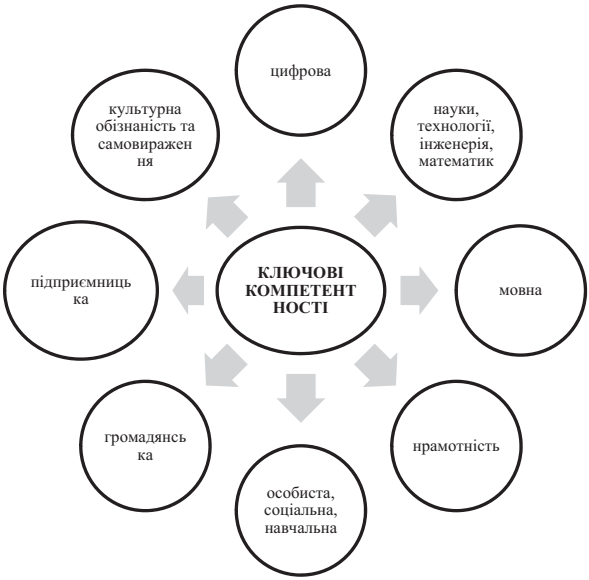


Рисунок 1. Ключові компетентності для навчання впродовж життя

педагогів-професіоналів, оскільки саме від закладених в дитячі роки основ психічного, фізичного й духовного здоров'я, формування особистісних якостей людини, залежить їхнє майбутнє доросле життя.

Актуальність дослідження і публікації. Основними напрямами реформування освіти є зміна змісту освіти, демократизація, гуманізація Й гуманітаризація, безперервність, інформатизація, широке міжнародне співробітництво. Реалізація всіх означених напрямків певною мірою неможлива без широкого використання засобів комунікації, і першочергово, саме комп'ютерних. Комп'ютеризація стає необхідною умовою й водночас одним з найважливіших напрямків освітньої реформи. У змістовному плані відбувається перенесення акцентів з засвоєння певної суми знань на вироблення навичок самостійного інформаційного пошуку, обробки й засвоєння інформації. Актуальним стає завдання виховання у підростаючого покоління здатності, свідомості й бажання самоосвіти впродовж усього життя. Відтак увага акцентується саме на інтеграції навчальних дисциплін, на основі інформаційного підходу з метою формування сучасного цілісного погляду на світ. Самостійним завданням є формування навичок колективної діяльності, спілкування й співпраця.

Важливим напрямком підвищення ефективності та якості корекційного і навчально-виховного процесу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти, як стверджують наукові дослідження В.Засенко, А.Колупаєва, Б.Мороз, В.

Овсяник є впровадження методик, підгрунтям до використання яких стають інформаційні технології, зокрема комп'ютер та його складові та створення різнопрофільних корекційних й навчальних комп'ютерних програм [4].

Проблему створення й застосування інформаційних засобів навчання, побудованих на комп'ютерних технологіях, обгрунтовано в дослідженнях Г. Бійчук, Ю.Безверх, В.Биков, В.Волинський, О.Гриценчук, Р.Гуревич, О.Дубініна, Ю.Жук, В.Коваль, Д.Костюкевич, О.Красовський, В.Мадзігон, П.Полянський, В.Скульська, О.Чорноус, Т.Якушина та ін.

Дидактичні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу знайшли відображення в працях В.Болтянського, В.Беспалька, М.Жалдака, В.Монахова, В.Розумовського, О.Співаковського та ін. Важливими для нашого дослідження стали психолого-педагогічні аспекти використання ІТ в навчально-виховному процесі навчальних закладів (Ю.Машбиця, В.Зінченко, Н.Тализіна та ін.). Досвід й перспективи використання ІКТ в зарубіжній школі обгрунтовано в роботах Р.Вільямса, К.Макліна, С.Пейперта та ін.

Мета статті: обгрунтувати особливості формування інформаційно-комп'ютерної компетентності учителів у сучасних закладах вищої педагогічної освіти та готовність до використання означених технологій в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Дослідження Британської агенції освітніх комунікацій і технологій (British Educational Communications and Technology Agency) доводять, що використання ІКТ у загальноосвітніх навчальних закладах для підтримки діяльності учнів з особливими освітніми потребами сприяє розвитку їх активності, спілкуванню, участі у різних видах навчальної діяльності впродовж уроку, підвищує ефективність навчального процесу. Зокрема, агенція визначає основні переваги використання ІКТ в інклюзивній освіті:

- сприяння автономності роботи учнів, їх незалежний доступ до освітніх послуг;
- доступ учнів з ООП до інформації, зокрема, через мережу Інтернет;
- можливість виконувати навчальні завдання в зручному доступному темпі;
- розширення спектру навчальних завдань відповідно до індивідуальних можливостей і навичок та особливостей;
- можливість для учнів продемонструвати власні досягнення різними шляхами, розкрити потенціал;
- полегшення процессу спілкування та взаємодії з однолітками, педагогами та іншими соціальними групами;
- мотивація учнів до розширення й поглиблення сфери пізнавальних інтересів, задоволення власних пізнавальних потреб тощо [4].

Доцільність впровадження в навчально-виховний процес спеціальних та

загальноосвітніх шкіл інформаціних комп'ютерних технологій обгрунтовують наукові дослідження таких вчених, як Б. Айзенберг, О. Белоножко, О. Качуровська, О. Легкий, С.Миронова, Д. Солпитер, І. Холковська, А. Юдилевич та інші.

Розглянемо детальніше актуальні для дослідження поняття «цифрова культура педагога – вміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями». Іншими словами важливим стає завдання формування у сучасного вчителя ІКТ-компетентності. Актуальним також вважаємо поняття цифрової культури тобто оволодіння вчителем такими ІКТ-компетентностями, як комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність, грамотність комп'ютерної комунікації тощо (рис. 2) [5].

Відтак кожна з означених категорій це нова компетентність з певними компонентами.

Сучасні наукові дослідження визначають такі ключові компоненти професійної компетентності.

1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогіч-

Рисунок 2. Цифрова культура педагога

ного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

3. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них.

4. Автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність.

5. Моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу загалом. Враховує уміння вибирати правильний стиль у спілкуванні, управляти увагою і темпом діяльності усіх учнів.

8. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими.

9. Математична компетентність – це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

10. Особисті якості вчителя – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність [3].

Однак у сучасних дослідженнях увагу зосереджено здебільшого на проблемах, з якими зустрічаються вчителі в сучасному світі, які слід вирішувати на науковому рівні (рис. 2).

Рисунок 2. Проблеми, які виникають у вчителів у професійній діяльності

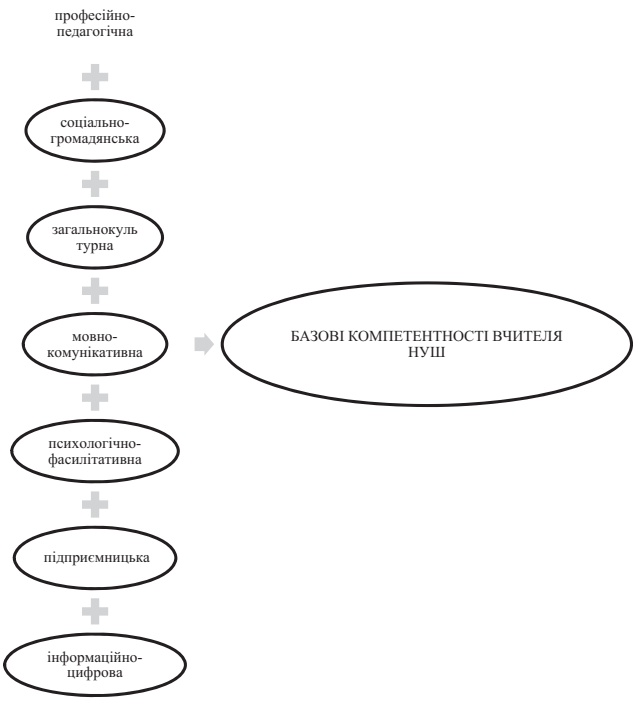


Рисунок 3. Базові компетентності вчителя початкової школи

Відтак вчитель, який спроможний втілювати в життя вищеозначені компетентності – це фахівець з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти [1].

Отож стає зрозуміло, що означені ускладнення у педагогічній діяльності вимагають певних змін у підготовці майбутніх фахівців у галузі освіти, оновлення підходів до отримання й відтворення інформації, а відтак і формування інших компетентностей.

Типовою освітньою програмою для підвищення кваліфікації педагогічних працівників виокремлено основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості вчителя, яких він набуває задля успішного виконання мети й завдань реформування початкової освіти (рис.3).

Відтак для нашого дослідження актуальною є саме інформаційно-цифрова компетентність, під якою розуміють здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до

власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [7].

Під час дослідження виникає необхідність прослідкувати комп'ютерну підготовку та рівень комп'ютерної грамотності студентів – майбутніх учителів уже на початкових етапах навчання тобто на І курсі та впродовж навчання тобто з ІІ по ІV курс, а також зі студентами І курсу ОР «магістр» (з 816 студентів денної та заочної форми навчання анкетування проводилось із 406 студентами). Метою ініційованого дослідження було вивчити рівень умінь випускників шкіл використовувати можливості Internet у навчальній діяльності.

Задля дослідження студентам запропонували дати відповідь на запитання «Чи використовуєте Ви Internet-ресурс для отримання нових знань, для дослідження різних наукових проблем?» (табл.1).

Результати нашого анкетування акцентують увагу на наступних моментах. Під час підготовки до теоретичної частини навчальних курсів незначна кількість студентів звертається до інформаційної мережі, це зумовлено зде-

Таблиця 1.
Результати відповідей респондентів на запитання «Чи використовуєте Ви Internet-ресурс для отримання нових знань, для дослідження різних наукових проблем?»

Відповіді	1 курс 115 ос.	2 курс 65 ос.	3 курс 88 ос.	4 курс 96 ос.	1 курс (ОР – магістр) 42 ос.
Не використовую	0%	0%	0%	5,2%	0%
Використовую лише для перечитування лекційного курсу	13,9%	24,6%	14,8%	17,7%	21,4%
Використовую для підготовки рефератів, курсових робіт та інших індивідуальних завдань	71,3%	86,2%	84,0%	61,5%	85,7%
Використовую для пошуку інформації в наукових бібліотеках, освітніх та університетських сайтах	5,2%	4,6%	9,1%	15,6%	52,4%
Використовую для пошуку цікавої для мене інформації не пов'язаної з навчанням	83,5%	92,3%	75%	90,1%	95,2%

більшого необхідністю більш глибокого пошуку інформації, її аналізу і трансформації. Простішим для студента є пошук та обробка готових ресурсів, тобто: курсових робіт, рефератів, дипломних проектів тощо. Відтак можемо стверджувати, що інформаційні ресурси значною мірою використовуються

студентами не для навчання чи самоосвіти, хоча Internet пропонує великі можливості для розвитку особистості, інформаційної культури, професійних навичок роботи з інформаційними технологіями тощо.

У наступних наукових пошуках вважали за необхідне детальніше зорієнтувати опитування на більш обізнаній групі респондентів. Для отримання первинної інформації про інформаційно-комп'ютерну та інклюзивну компетентності майбутніх учителів було проведено анкетування студентів випускних груп та експертів (методистів практики, викладачів ЗВО, учителів-практиків), які співпрацювали під час виробничоїпедагогічної практики.

Порівняння результатів дозволило виявити рівень сформованості інформаційно-комп'ютерної компетентності студентів. До анкетного опитування долучилися 196 студенти денної та заочної форми ОР «магістр», серед яких 54 особи працюють в освіті та 29 експертів (учителі-практики).

Важливими вважаємо відповіді на запитання «Як часто Ви використовуєте Internet-ресурс під час роботи з дітьми, для дослідження різних наукових проблем?» (табл. 2).

Отож результати опитування доводять, що більшість респондентів спроможні працювати та використовувати Internet-ресурс у професійній діяльності. Важливо зазначити, що лише 14,9 % респондентів (67 осіб) використову-

Таблиця 2
Результати відповідей респондентів на запитання «Як часто Ви використовуєте Internet-ресурс під час роботи з дітьми, для дослідження різних наукових проблем?»

	Завжди	Інколи	Не використовую
Використовую лише для презентацій	81,1 %	9,9 %	9,0 %
Використовую для підготовки конспектів уроків	85,6%	9 %	5.4 %
Використовую під час проведення уроків задля повторення, подання чи закріплення навчального матеріалу	28,8 %	35,1 %	36,1
Використовую для учнів з ООП	14,9 %	30,1 %	55 %

ють Internet-ресурс у роботі з дітьми з ООП.

Аналізуючи рівень підготовки студентів, відповідно до проведеного анкетування з'ясували, що інколи випускники не достатньо готові до безпосередньої самостійної діяльності за фахом саме через не сформованість у них

необхідних компетентностей. Студенти стверджують, що теоретично вони знають, що і як робити, однак практично не спроможні зробити через відсутність умінь організувати свою діяльність.

Здебільшого наукові, методичні й практичні досліджень в сфері комп'ютеризації освіти зосереджують увагу на вдосконаленні курсу інформатики (чи інформаційних технологій) інколи проблемами застосування інформаційних технологій у навчанні. Водночас однією з тенденцій розвитку освітніх ІТ слід вважати комплексний підхід до використання їх у школі [4]. Відтак завдання технологій охопити не лише безпосередньо навчальний процес, а й усі сторони шкільної діяльності. Застосування ІТ у школі, паралельна й взаємопов'язана робота з ними становить зміст комплексного підходу до освіти загалом (рис.4).

Важливо також прослідкувати особливості використання ІКТ вчителем та можливості Internet-ресурсу в освітній діяльності (рис.4).

Розглянемо найактуальніші для означеного дослідження складові детальніше:

- «Спеціалізовані бази даних» (СБД) включає бази даних, необхідні вчителю в повсякденній роботі: «Класний журнал», «Кабінет»,

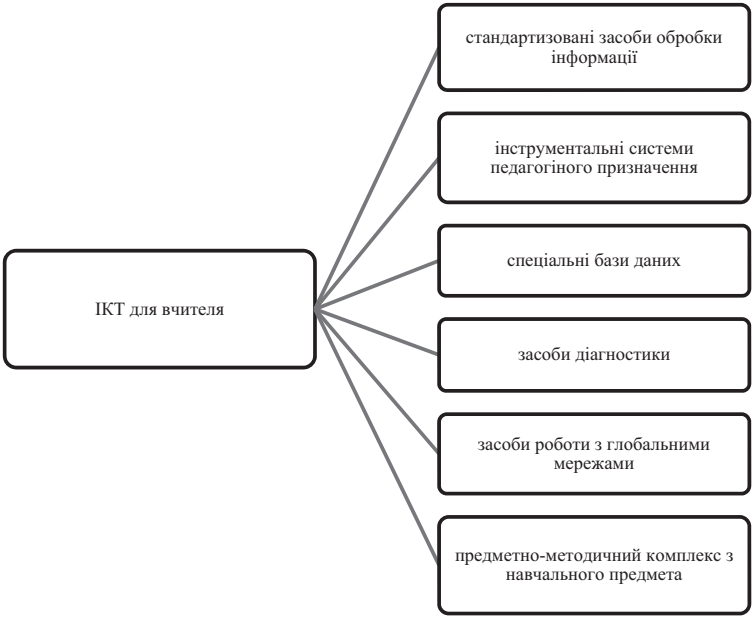


Рисунок 4. Інформаційні комп'ютерні технології у роботі вчителя

«Методичні матеріали» тощо. Означені бази можуть створюватися саме учителем, однак застосування професійно виконаних баз, забезпечать однаковість подання матеріалу й вирішення проблем призначеного для користувача інтерфейсу краще;

- «Засоби діагностики» (ЗД) містять програми та методики педагогічного тестування і психолого-фізіологічної діагностики. Вони спроможні забезпечити використання вчителем в повсякденній роботі рейтингової шкали успішності учнів, поелементного (пооперaційного) аналізу контрольних зрізів знань й інших методів, що вимагають значної за обсягом статистичної обробки даних.

До означеної сфери включено й засоби обробки результатів педагогічного експерименту, оскільки, він здебільшого пов'язаний з тестуванням.

Результати систематичної психолого-фізіологічної комп'ютерної діагностики дозволяють відслідковувати динаміку розвитку кожного учня, становлення його психіки й інші чинники, знання яких необхідні вчителю для організації адекватної та цілеспрямованої навчально-виховної роботи;

- «Засоби роботи в глобальних мережах» (Мережа) передбачає знайомство з можливостями використання комп'ютерної телекомунікації в вирішенні освітніх завдань. В межах цього можливо також знайомство з вітчизняними та міжнародними навчальними телекомунікаційними проектами;
- «Предметний програмно-методичний комплекс» (ПМК) – це сукупність програм навчального призначення, індивідуальних матеріалів для учнів та методичних вказівок для вчителя, що забезпечують систематичне використання комп'ютерних технологій під час вивчення навчального курсу чи великих його розділів [4]. Підходи до формування складу ПМК, а також дидактичні умови застосування комп'ютерів в якості засобу навчання не лише з дітьми з ООП.

Запропонований підхід дозволяє сформулювати низку висновків важливих задля організації підготовки майбутніх вчителів в сфері професійних ІТ.

Висновки та перспективи дослідження. Враховуючи вищеозначене підготовку вчителів до використання ІКТ в умовах інклюзивного освітнього простору слід розглядати як важливий, ключовий заходів з оптимізації шкільного навчального процесу, оскільки він спроможний забезпечити умови реалізації інших заходів.

Особливість організації такої підготовки в ЗВПО полягає в тому, що неможливо виділити деякий єдиний для всієї системи освіти рівень інформатизації, тобто . Відтак пропонувати якусь жорстку за програмними цілями й змістом систему підготовки педагогічних кадрів в цих умовах помилково та малоефективно. Отож виникає необхідність створення такої методичної сис-

теми підготовки вчителів, яка б забезпечила їх цифрову компетентність у взаємодії з інклюзивною компетентністю.

Означене дослідження не вичерпує усіх проблему підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Наукові пошуки можуть бути продовжені в наступних напрямках: формування у майбутніх учителів ІКТ компетентності, готовність учителів до професійної діяльності в сучасних умовах, можливості інформаційних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо.

Список використаних джерел:

1. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: (http://osvita.ua/school/method/9170/)
2. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами / О. С. Казачінер, Ю. О. Вірич. – Харків : Вид. група «Основа», 2018. – 94 с.
3. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 17 (204) 2010
4. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
5. Профілі базових компетентностей учителя початкових класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
6. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб.тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 28 лютого 2018 р.) / за заг.ред. О.Е Коневщинської, О.В.Овчарук. – Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2018 – 61 с.
7. Цифрова культура педагога. [Електронний ресурс] / –. Режим доступу: http://dn.hoippo.km.ua/wiki/index.php/Цифрова_культура

Transliteration of References:

1. Klyuchovi komponenty` kompetentnosti vchy`telya [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: (http://osvita.ua/school/method/9170/)
2. Kazachiner O. S. Informacijno-osvitnij prostir dlya navchannya ditej z osobly`vy`my` potrebamy` / O. S. Kazachiner, Yu. O. Viry`ch. – Xarkiv : Vy`d. grupa «Osnova», 2018. – 94 c.
3. My`ronova O. I. Formuvannya informacijnoyi kompetentnosti studentiv yak umova efekty`vnogo zdijsnennya informacijnoyi diyal`nosti: Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka # 17 (204) 2010

4. Mul`ty`medijni sy`stemy` yak zasoby` interakty`vnogo navchannya: posibny`k / av.: Zhaldak M. I., Shut M. I., Zhuk Yu. O., Dementiyevs`ka N. P., Pinchuk O. P., Sokolyuk O. M., Sokolov P. K. / Za redakciyeyu: Zhuka Yu. O. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 112 s.
5. Profili bazovy`x kompetentnostej uchy`telya pochatkovy`x klasiv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: https:// www.pedrada.com.ua /article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukransko-shkoli?ustp=W
6. Cy`frova kompetentnist` suchasnogo vchy`telya novoyi ukrayins`koyi shkoly`: zb.tez dopovidej uchasny`kiv vseukr.nauk.-prakt.seminaru (Ky`yiv, 28 lyutogo 2018 r.) / za zag.red. O.E Konevshhy`ns`koyi, O.V.Ovcharuk. – Ky`yiv.: Insty`tut informacijny`x texnologij i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny`: Ky`yiv, 2018 – 61 s.
7. Cy`frova kul`tura pedagoga. [Elektronny`j resurs] / –. Rezhy`m dostupu: http://dn.hoippo.km.ua/wiki/index.php/Cy`frova_kul`tura

CHUPAKHINA S.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Pedagogical University «Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk,» Ivano-Frankivsk, Ukraine

cvitlana2706@gmail.com

DIGITAL COMPETITIVENESS OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

ШАНСКОВА Т.І.,
доктор педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної освіти
і педагогічних інновацій,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

СУЧАСНІ ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ

Стаття присвячена особливостям проведення інтегрованих уроків у початкових класах відповідно до Концепції Нової української школи та професійної підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності. Сучасний вчитель має бути глибоко обізнаним щодо освітніх вимог держави до початкової освіти загалом та інтегрованого навчання молодших школярів зокрема. Тому професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до проведення інтегровантх уроків має враховувати соціальне замовлення суспільства щодо підготовки фахівців, базуватися на наукових підходах, сприяти формуванню позитивної мотивації студентів щодо застосування інтегрованих форм навчання у початковій школі, набуттю відповідних знань та вмінь, формувати готовність до цієї діяльності та прагнення до подальшого саморозвитку та самореалізації.

Ключові слова: *інтегроване навчання у початкових класах, інтеграція в освіті, інтегрований урок, філософський, синергетичний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний підхід до інтегрованого навчання в початковій школі, функції інтегрованого уроку, принципи проведення інтегрованих уроків, підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків.*

Статья посвящена особенностям проведения интегрированных уроков в начальных классах в соответствии с Концепцией Новой украинской школы и профессиональной подготовки будущих учителей к этой деятельности. Современный учитель должен быть глубоко осведомленным относительно образовательных требований государства к начальному

 © ШАНСКОВА Т.І., 2018 УДК 378.147: 373.3

образованию в целом и интегрированного обучения младших школьников в частности. Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы в высших учебных заведениях к проведению интегрированных уроков должна учитывать социальный заказ общества по подготовке специалистов, базироваться на научных подходах, способствовать формированию положительной мотивации студентов к проведению интегрированных форм обучения в начальной школе, приобретению соответствующих знаний и умений, а также формировать готовность к этой деятельности и стремление к дальнейшему саморазвитию и самореализации.
Ключевые слова: *интегрированное обучение в начальных классах, интеграция в образовании, интегрированный урок, философский, синергетический, компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический подход к интегрированному обучению в начальной школе, функции интегрированного урока, принципы проведения интегрированных уроком, подготовка будущих учителей начальной школы к проведению интегрированных уроков.*

The article is devoted to the peculiarities of conducting integrated lessons in primary school in accordance with the Concept of the New Ukrainian School and training of future teachers for this activity. A modern teacher should be extremely knowledgeable about state educational requirements for primary education in general and for integrated education for primary-school pupils in particular. Thus, the professional training for conducting integrated lessons for future primary school teachers in higher education institutions should take into account the social priorities to the training of specialists, be based on scientific approaches, promote the formation of positive motivation of students about the implementation of integrated forms of education in primary school and the acquisition of relevant knowledge and skills, form readiness for this activity and desire for the further self-development and self-realization.
Key words: *integrated learning in primary school, integration in education, integrated lesson, philosophical, synergetic, competence-based, person-oriented, culturological approach to integrated learning in primary school, functions of integrated lesson, principles of conducting integrated lessons, training for future primary school teachers for conducting integrated lessons.*

Постановка проблеми. В умовах реформування початкової освіти відповідно до Концепції Нової української школи велику увагу приділено інтегрованому навчанню молодших школярів. Інтеграція навчальних дисциплін в єдине ціле сприяє цілісному сприйманню учнем оточуючого світу, формуванню його творчого мислення та емоційному розвитку. Тобто інтеграція навчального процесу передбачає застосування механізмів створення освітньо-розвивального середовища.

Основні пріоритети реформування освітньої галузі визначені у Концепції Нової української школи та у Державному стандарті початкової освіти. Так, зміст початкової освіти представлено в дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформатичній, соціальній і здоров'язбережувальній, фізкультурній, громадянській та історичній, мистецькій. Кожну галузь охарактеризовано через загальні результати навчання та обов'язкові результати навчання здобувачів освіти.

Впровадження інтегрованого навчання у початкових класах потребує відповідної кваліфікації вчителів. Так, у «Програмі незалежного тестування для вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти» окремо прописані знання та вміння щодо викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Учитель має знати вимоги до матеріального забезпечення вивчення курсу, етапи проектної діяльності, методи та прийоми роботи на кожному етапі проекту, прийоми навчання учнів через діяльність та гру, методику формування природничих, інформатичних та соціальних уявлень та понять, етапи створення Лепбуків.

Вчитель має розуміти логіку формування природничих та соціальних уявлень та понять в учнів, важливість екологічної освіти на навчальних заняттях курсу «Я досліджую світ» та його доцільність для розвитку алгоритмічного, системного й обчислювального мислення учнів. Вчитель повинен уміти планувати та розробляти навчальні заняття з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», екскурсії (природничі, культурознавчі, виробничі, сільськогосподарські), формулювати проблемні ситуації та проблемні запитання, аналізувати інтелектуальні карти для організації навчального змісту курсу та доцільність використання конкретного обладнання під час вивчення окремих тем [4].

Таким чином, зазначені вимоги до кваліфікації вчителя початкових класів щодо проведення інтегрованих уроків мають бути враховані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. Водночас у педагогічній науці процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу відповідно до Концепції нової української школи ще не став предметом спеціального дослідження.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Розробка теоретичних основ інтеграції в освіті була започаткована Я. А. Коменським, Дж. Дьюї, К. Ушинським, В. Сухомлинським та іншими. Вітчизняні та зарубіжні педагоги підкреслювали значущість інтеграції у змісті навчального матеріалу з метою найповнішого розкриття цілісної картини світу. Так, Я. А. Коменським вважав, що для формування цілісної системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами та підкреслював, що все, що перебуває у взаємозв'язку, має вивчатися в такому ж зв'язку. [2, с. 365].

К. Ушинський передбачив у курсі навчання грамоти одночасне формування двох найважливіших типів умінь учнів - читання і письма. В. Сухомлинський запропонував «уроки мислення в природі» як об'єднання ключових видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей.

Сучасна педагогіка розглядає інтегроване навчання як систему, що поєднує знання з різних навчальних предметів у єдине ціле, та спрямована на формування в учнів цілісного сприйняття світу.

Аналіз наукової літератури щодо різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків свідчить що основними джерелами осмислення означеної проблеми є:

- обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки майбутніх вчителів (О. Абдулліна, С. Архангельський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сисоєва, В. Сластьонін та інші, зокрема вчителів початкових класів (Н. Бібік, О. Глузман, П. Гусак, О. Савченко, Л. Хомич та інші);
- висвітлення основ педагогічної інтеграції (В. Безрукова, Т. Дмитренко, В. Доманський, І. Климова, І. Колєснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко та інші);
- розроблення інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння (С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колєсніченко, Ю. Сьомін, Ю.Тюнніков та інші).

Тобто у сучасній педагогічній науці інтеграція розглядається як процес і результат розвитку, що пов'язаний з поєднанням в єдине ціле відокремлених раніше частин. Інтеграція в освіті повинна мати певні цілі, особливості, базуватися на відповідних принципах та характеризуватися власним змістом, формами та методами навчання. Результатом інтеграції в освіті є якісні зміни кожного елемента новоутвореної освітньої системи.

Таким чином, сучасні освітні запити до початкової школи вимагають від вчителів готовності впроваджувати інтегроване навчання молодших школярів, що потребує необхідної професійної підготовки. Тому **метою статті** є

розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків та можливостей інтегрованого навчання молодших школярів відповідно до Концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У словнику «Професійна освіта» поняття «інтеграція» трактується (від лат. integration – поповнення, відновлення) як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, а «інтеграція навчання» розглядається як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтегрція) [5, с. 129].

Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами. У результаті інтеграції формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якої зберігаються індивідуальні характеристики вихідних елементів.

Інтеграція в освіті є фактором розвитку освітніх систем, процесом і результатом взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростанням системності знань учнів. Інтегроване навчання грунтується на комплексному підході.

Отже, інтеграція – це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності, а інтегроване навчання розглядається через призму цілісної картини світу і не ділиться на окремі предмети.

Відповідно світовим стандартам освіти розробка державних стандартів середньої освіти в Україні базується на філософському підході до інтеграції різнорідних знань, поглядів на людину і суспільство, гуманізації та гуманітаризації освіти. Цього вимагає і завдання формування планетарного мислення сучасної людини. Тому відповідно і професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів доцільно здійснювати з урахуванням наукових підходів.

Так, теоретичні аспекти інтеграції з позиції філософії висвітлено у *теорії інтеграції* Н. Депенчук та С. Кримського, які розглядають інтеграцію як підвищення системності наукового знання, як міждисциплінарну кооперацію та рух до єдиної наукової картини світу, до єдності методологічної самосвідомості науки, до цілісності системи світоглядних (ціннісно-смислових орієнтирів) наукового пізнання [1]. Розкриттю проблем інтеграції з позицій філософії сприяє діалектичний метод пізнання дійсності, співвідношення філософських категорій «загальне», «особливе», «одиничне», філософські положення про єдність і нероздільність об'єктивно існуючого оточуючого світу. Таким чином, з позиції філософії інтеграцію можна розглядати як частину процесу розвитку, а інтегруючим фактором виступає наукова картина оточуючого світу.

З позиції *синергетичного* підходу освіта розглядається як самоорганізація людини як цілісної, упорядкованої системи, що співвідноситься з образами сучасного світу та ідеалами культури. Самоорганізація в синергетичному розумінні – це створення власного «Я» в системі «людина – суспільство» [7].

Завдяки синергетиці людина, суспільство, цивілізація, культура, жива і нежива природа, Всесвіт вивчаються не як частини, а як єдина цілісна глобальна самоорганізуюча система. Синергетичний підхід у початковій освіті створює умови для інтеграції міждисциплінарних знань та розкриття спільності явищ і процесів різної природи, сприяє усвідомленню молодшого школяра себе особистості, а також як частини природи, суспільства, Всесвіту.

Компетентнісний підхід до інтеграції у початковій освіті висвітлено у Концепції нової української школи, де зазначено, що знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Спільними для всіх компетентностей визначено уміння читати і розуміти прочитане, усно і письмово висловлювати думку, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, а також здатність логічно обґрунтовувати позицію, співрацювати в команді, виявляти ініціативу, творити, застосовувати емоційний інтелект, володіти критичним мисленням [3]. Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім завдяки опануванню інтегрального змісту початкової освіти.

Особистісно-орієнтований підхід сприяє забезпеченню свободи вибору змісту освіти щодо задоволення освітніх, духовних потреб молодшого школяра. Зміст освіти спрямований на створення інноваційних перетворень у процесі навчання, що вимагає від вчителя складання розвивальних завдань, які спрямовують учнів до самостійних відкриттів, отримання нового досвіду. Особистісно-орієнтований підхіл підкріплює значимість та необхідність розвитку пізнавальної сфери молодшого школяра (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення).

Відповідно до *культурологічного* підходу зміст навчального матеріалу представлено не тільки знаннями і вміннями за зразком, але і такими компонентами, як досвід емоційно-ціннісних відносин (до природи, собе, свого організму, здоров'я, своєї країни); досвід творчої діяльності (вміння використовувати засвоєні знання в зміненій і новій ситуації, створення оригінальних освітніх продуктів у вигляді загадок, колажів, плакатів і тощо).

У системі професійної підготовки майбутнього вчителя велика роль належить взаємодії дидактики та окремих методик, що сприяє формуванню у студентів знань й умінь інтегрувати зміст предметів початкової школи. Формуванню у студентів умінь проводити інтегровані уроки сприяє теоретич-

не осмислення принципу інтеграції змісту навчальних предметів початкової школи, розкриття структури та особливостей побудови різних видів інтегрованих уроків та здійснення інтегрованого навчання молодших школярів під час проведення педагогічної практики.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків є процесом навчання у закладах вищої освіти, що забезпечує їх готовність до такого виду діяльності. Готовність визначається як інтегрована характеристика результату професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків і передбачає сформованість таких структурних складників, як:

- ціннісно-мотиваційна готовність характеризується ціннісними орієнтаціями, потребами, інтересами, мотивами, цілями, переконаннями, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення студента до формування в учнів цілісних уявлень про навколишній світ, а також включає активність і зацікавленість щодо оволодінні теорією та практикою застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі;
- науково-теоретична готовність передбачає опанування студентами системи психолого-педагогічних, предметно-методичних знань та уявлень про сучасні інтеграційні тенденції й процеси в початковій освіті, про загальнонауковий аспект понять «інтеграція», «педагогічна інтеграція», «інтегровані організаційні форми», про алгоритми інтеграції змісту початкової освіти й форми його засвоєння; про базові поняття та надпредметні (ключові), міжпредметні, предметні компетентності, що забезпечує початкова освіта; про види інтегрованих форм організації навчання молодших школярів, способи їх упровадження, функції й результати навчання на інтегрованій основі;
- практична готовність полягає в оволодінні сукупністю вмінь, спрямованих на успішне використання інтегрованих форм організації навчання, сприяють прагненню до професійного самовдосконалення фахівця;
- особистісна готовність забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження.

З метою формування у студентів готовності до проведення інтегрованого навчання у початковій школі у зміст лекційних курсів педагогічного і методичного спрямування необхідно включати відомості щодо сучасних суспільних вимог до початкової освіти, особливостей Нової української школи, сучасних вітчизняних та зарубіжних концепцій інтегрованого навчання у початковій школі.

На думку М. Пушкарьової, інтегрований урок – це спеціально організова-

ний урок, мета якого може бути досягнута лише при об'єднанні знань з різних предметів, спрямованих на розгляд і вирішення будь-якої прикладної проблеми, що дозволяє домогтися цілісного, синтезованого сприйняття учнями досліджуваного питання, яке має спрямованість [6].

Відомий український педагог О. Савченко зазначила, що метою інтегрованих уроків у початковій школі є створення передумов для всебічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уваги, формування позитивного емоційного ставлення до пізнання, творчих пізнавальних здібностей учнів, цілісного світогляду, а також активізація пізнавальної діяльності, підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу, формування навичок самостійної роботи школярів з довідковою літературою, таблицями, опорними схемами, підвищення інтересу до матеріалу, що вивчається, ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання. У своїх працях авторка пояснює відмінність інтегрованих уроків від використання міжпредметних зв'язків. Особливістю інтегрованого уроку є поєднання блоків знань із різних предметів, що підпорядковані одній темі.

Інтегровані уроки виконують функції, що за змістом дещо відрізняються від функцій «класичного» уроку:

1. Методологічна функція сприяє формуванню в учнів сучасних уявлень щодо дисциплін, які вивчаються в межах інтегрованого уроку.
2. Освітня функція спрямована на формування в учнів системного бачення взаємозв'язку окремих частин системи, глибини та цілісності її пізнання.
3. Розвивальна функція сприяє формуванню пізнавальної активності учнів, розширенню світогляду, подоланню інертності мислення.
4. Виховна функція відображає політехнічну спрямованість теми та змісту інтегрованого уроку.
5. Конструктивна функція передбачає вдосконалення змісту навчального матеріалу, а також форм і методів організації навчання.

Вчитель початкової школи при проведенні інтегрованих уроків має враховувати принципи природовідповідності, науковості, цілісного уявлення про оточуючий світ, синтезу знань, діяльності, практичної значущості навчання, варіативності.

1. Відповідно принципу природовідповідності навчальний процес проектується відповідно природнього розвитку молодших школярів, їх вікових можливостей. проектування навчального процесу здійснюється з урахуванням потреби молодших школярів в наочно-образному сприйманні дійсності, в ігровій діяльності.
2. Принцип науковості підкреслює вагомість не тільки формуванняв учнів наукової картини світу, а також і вміння застосовувати їх у влас-

ній діяльності.

3. Принцип цілісного уявлення про оточуючий світ сприяє формуванню в дитини узагальненого цілісного уявлення про навколишній світ (природу, культуру, науку, суспільство, людину), про роль і місце кожної сфери в системі знань.
4. Принцип синтезу знань акцентує увагу на синтезованому, систематизованому сприйнятті учнів досліджуваних з тієї чи іншої теми питань, сприяє розвитку широти їх мислення.
5. Принцип діяльності акцентує увагу на формуванні особистості учня, що здійснюється у процесі його власної діяльності, спрямованої на «відкриття» нового знання.
6. Принцип практичної значущості навчання передбачає обов'язкову реалізацію розглянутої проблеми в практичної ситуації, посилює практичну спрямованість навчання, що розвиває критичність мислення молодших школярів, здатність зіставляти теорію з практикою.
7. Принцип варіативності передбачає розвиток в учнів варіативного мислення, тобто розуміння можливості різних варіантів розв'язання завдань і формування вмінь знаходити нові підходи до відомої ситуації, нестандартні способи вирішення проблеми, що сприяють розвитку гнучкості та оригінальності мислення.

Успішне проведення інтегрованих уроків вимагає від вчителя річного календарного планування, формулювання загальних понять, узгодження часу їх вивчення, вибір форм та методів подання навчального матеріалу, планування тематики, «конструювання» заняття, визначення завдань уроку, а також ретельного вибору оптимального навантаження учнів різноманітними видами діяльності під час уроку та доцільного добору дидактичного матеріалу.

На практичних заняттях майбутні вчителі набувають вмінь будувати різні типи інтегрованих уроків відповідно змісту освітніх галузей, розробляти плани-конспекти. Прикладом інтегрованої дисципліни у початковій школі є предмет «Я досліджую світ», зміст якого має органічне поєднання освітніх галузей «Природнича», «Соціальна і здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», «Математична», «Технологічна».

Назва інтегрованого курсу орієнтує вчителя організовувати дослідницьку діяльність першокласників. Для формування дослідницьких умінь важливо ознайомити учнів із способами пізнання навколишнього світу (спостереження, дослідження, опрацювання різних джерел інформації).

З метою набуття студентами вмінь тематичного та перспективного планування інтегрованих уроків у початковй школі на практичних заняттях розглядаються приклади такої діяльності. Так, календарно-тематичне планування уроків «Я досліджую світ» (за підручником «Я досліджую світ», автори: О. В.

Волощенко, О. П. Козак, Г. С. Остапенко – К. : Світич, 2018) [8] включає розподілення тем курсу за семестрами та за тижнями. Наприклад, тема першого тижня навчання має назву «Я – школяр / Я – школярка» включає зміст природничої, соціально і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, мовної та метематичної освітніх галузей і вивчається сім годин на тиждень.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих уроків повинна відповідати новим соцальним запитам суспільства до такої діяльності. Вона має базуватися на таких філософському, синергетичному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому та культурологічному наукових підходах до інтеграції в сучасному освітньому процесі, сприяти формуванню готовності студентів до активного застосування інтегрованих форм навчання у початковій школі та здійснюватися через оновлення змісту, форм і методів навчання у закладах вищої освіти педагогічного профілю відповідно до потреб економічного й соціального розвитку держави, вимог Болонського процесу на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Депенчук Н. П., Крымский С. Б. Интегративная тенденция в развитии знания // Единство научного знания. - М. : Наука, 1988. С. 133.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL : http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepcziya.pdf (дата звернення: 18.01.2019).
4. Програма незалежного тестування для вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти» URL : http://osvita.ua/school/reform/62937/ (дата звернення: 20.01.2019).
5. Професійна освіта: Словник. Навч. посібник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін., За ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища шк. 2000. 280 с.
6. Пушкарьова Т. Програма інтегрованого курсу «Навколишній світ» / Початкова школа. 2001, №8. С. 31–36.
7. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // Філософія освіти. 2006, № 1(3). С. 35–41
8. Я досліджую світ : підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х част.) / О. В. Волощенко, О. П. Козак, Г. С. Остапенко. К. : Світич, 2018. Ч. 1. С.4–6

Transliteration of References:

1. Depenchuk, N.P.& Krymskiy, S.B., (1988) Integrativnaya tendentsiya v razvitii znaniya [Integrative tendency in the development of knowledge]. Yedinstvo nauchnogo znaniya – Unity of scientific knowledge (p. 133). Moskow: Nauka [in Russian].
2. Komenskiy YA. A. (1982). Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. [Selected pedagogical works]. (Vols. 1-2). YA. A. Komenskiy. Moskow: Pedagogika [in Russian].
3. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual Principles of Reforming secondary school]. mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepcziya.pdf Retrieved from :http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepcziya.pdf
4. «Prohrama nezalezhnoho testuvannya dlya vchyteliv pochatkovoyi shkoly zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity» [Independent testing program for primary school teachers in general secondary education] osvita.ua/school/reform/62937/ Retrieved from: http://osvita.ua/school/reform/62937/
5. Profesiyna osvita: Slovnyk. Navch. Posibnyk (2000). [Professional education Slovnyk Navch Posibnyk] N. H. Nychkalo. (Ed.). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Pushkar'ova, T. (2001) Prohrama intehrovanoho kursu «Navkolyshniy svit» [Program of the integrated course «The surrounding world»]. Pochatkova shkola – Elementary School, 8, 31-36 [in Ukrainian].
7. Robul', A. (2006) Sinergetika kak innovatsionnaya metodologiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Synergetics as an innovative methodology of pedagogical education]. Filosofiya obrazovaniya – educational philosophy, 1 (3), 35-41. [in Ukrainian].
8. Voloshchenko O.V., Kozak O.P., Ostapenko H.S. (2018). Ya doslidzhuyu svit [I explore the world]. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].

SHANSKOVA T.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool Education and Pedagogical Innovations, Zhytomyr State University by Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

doktorshans@ukr.net

MODERN PRIORITIES OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR CONDUCTING INTEGRATED LESSONS

СУЧАСНА ОСВІТА:
ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

MODERN EDUCATION:
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ГРИДЖУК Т.І.,
кандидат медичних наук, в.о. доцента,
кафедра внутрішньої медицини №2
та медсестринства
ДРОГОМЕРЕЦЬКА О.І.,
КОСТІЦЬКА І.О.,
КУРИЛІВ Г.М.,
ДВНЗ Івано-Франківський
національний медичний університет»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Важливим завданням вищої медичної освіти є підготовка освічених і висококваліфікованих лікарів, що вимагає від викладацького складу впровадження нових підходів до вивчення клінічних дисциплін. У статті розкрито суть та принципи інтерактивних методів навчання, які сприяють оптимізації навчального процесу, їх переваги та можливості використання в практиці. Проаналізовано ефективність застосування таких методів педагогіки як «ділова гра» та «круглий стіл».
Ключові слова: *інтерактивні методи навчання, ділова гра, круглий стіл.*

Важной задачей высшего медицинского образования является подготовка образованных и высококвалифицированных врачей, что требует от преподавательского состава внедрения новых подходов к изучению клинических дисциплин. В статье раскрыта суть и принципы интерактивных методов обучения, способствующих оптимизации учебного процесса, их преимущества и возможности использования в практике. Проанализирована эффективность применения таких методов педагогики как «деловая игра» и «круглый стол».
Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, деловая игра, круглый стол.*

© ГРИДЖУК Т.І., ДРОГОМЕРЕЦЬКА О.І., КОСТІЦЬКА І.О., КУРИЛІВ Г.М., 2018
УДК 378.147+61

An important task of higher medical education is training the educated and highly qualified doctors, which requires the teaching staff to introduce new approaches for studying clinical disciplines. The article reveal with the essence and principles of interactive teaching methods, which promote the optimization of the educational process, their advantages and possibilities to use in practice. The efficiency of applying such methods of pedagogy as «business game» and «round table» was analyzed. Developed «business game» of 7-10 students allows them to be attracted to the atmosphere, as close as possible to real medical practice, to form clinical thinking and to increase responsibility before making decisions in different clinical situations. The «round table» method is for discussing the clinical case with a group of students led by a teacher,which acquires the character of a medical consultation.

Key words: *interactive teaching methods, business game, round table.*

Вступ: У зв'язку з невпинним розвитком у світі новітніх технологій є необхідність в постійному удосконаленні системи освіти. Основною з вимог для конкурентоспроможності освіти є її якість, що забезпечує формування високого рівня фахової компетентності випускників, здатних не тільки здобути знання, але й творчо мислити та діяти в нестандартних ситуаціях. Інтеграція вітчизняних медичних вишів в Європейський освітній простір передбачає розбудову нової парадигми вищої освіти, в основі котрої лежить перехід від традиційної її моделі, де переважали інформаційно-накопичувальні принципи до особистісно-орієнтованої моделі, яка базується на принципах гуманізації, індивідуалізації та демократизації і враховує характерні якості особистості студента. Дана система спрямована не тільки на оволодіння кожним студентом певних знань, умінь та навичок, але, що значно важливіше, – і на розвиток особистості студента. Не існує чітких вказівок щодо підвищення ефективності навчального процесу, які були б універсальними для кожного вищого навчального закладу. Їх вибір залежить від умов, за яких він відбувається, рівня активності студентів, залучення студентів до науково-пізнавальної діяльності та багатьох інших факторів. Компетентність і професіоналізм педагога визначається у вмінні підбирати методи навчання та ефективно їх використовувати індивідуально для кожного студента [4]. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу зі студентами та впровадження в учбовий процес інтерактивних методів викладання, скерованих на освітній ріст як студента, так і викладача [9,11].

Мета дослідження. Удосконалення викладання внутрішньої медицини на клінічних кафедрах шляхом залучення методів інтерактивних технологій навчання у студентів V та VI курсів медичного факультету.

Поняття інтерактивний походить від англійського «інтеракт» (inter - взаємний, act – дія), тобто означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу. Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент буде відчувати свою успішність та професійну спроможність.

Основними принципами інтерактивного навчання є наступні:

1) принцип активності – залучення усіх студентів до процесу спілкування, обговорення та вирішення поставлених завдань;
2) принцип відкритого зворотного зв'язку – забезпечення можливості висловлення учасниками групи думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань, що дозволяє дізнатися, як інші учасники сприймають їхню манеру спілкування, стиль мислення, особливості поведінки;
3) принцип експерименту - забезпечення активного пошуку студентами нових ідей і шляхів вирішення поставлених завдань;
4) принцип довіри - розвінчення стереотипу суворого вчителя та пасивного учня, який сприймає готову інформацію;
5) принцип рівності поглядів означає, що викладач не нав'язує власну позицію, а лише висловлює свою думку на рівні з іншими учасниками навчального процесу.

У результаті застосування інтерактивних технологій студенти мають змогу аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, формулювати власну думку, правильно її висловлювати, аргументувати й дискутувати, поважати альтернативну думку, моделювати різні ситуації, вчитися будувати конструктивні взаємини у групі, уникати конфліктів, шукати компроміси, розвивати навички проектної діяльності та самостійної роботи. Студенти вчаться робити свідомий вибір серед широкого спектру альтернатив і брати на себе відповідальність приймати самостійні рішення. Викладач має можливість виявляти свої здібності, виступати як організатор та консультант. Всі вище вказані позитивні результати застосування інтерактивних технологій відповідають загальним завданням, які ставляться новою парадигмою сучасної вищої освіти в Україні в цілому та в медицині зокрема[2].

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко [10] поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дис-

кусії. *Кооперативна* (групова) навчальна діяльність – це форма організації навчання студентів у малих групах об'єднаних спільною навчальною метою. До групового навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», «Акваріум». До *фронтальних* технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі, і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм», і «Навчаючи – вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень». До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Дуже цікавими для сучасної вищої школи є технології *навчання у дискусії.* До них належать «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати».

Ми хочемо зупинитися на деяких інтерактивних методах, які використовуємо в своїй педагогічній діяльності. Як свідчить практика застосування у роботі зі студентами, ефективними виявились ділові та рольові ігри, які дозволяють занурювати студентів у атмосферу інтелектуальної діяльності, максимально близької до професійної практичної роботи лікаря в розпізнаванні хвороби, лікуванні пацієнтів, проводити диференційну діагностику і призначати оптимальну тактику лікування, вчать забезпечувати оптимальний психологічний клімат на робочих місцях, в ході спілкування з хворими і колегами по роботі, виступають засобом контролю професійної підготовки студента [7].

За допомогою ділової гри студенти закріплюють на практичних прикладах теоретичні знання, отримані на лекціях, розвивають особистісні здібності, вміння та навички. Окрім того, ділова гра є засобом посилення міжпредметних зв'язків. Перевагами ділової гри є розвиток відповідальності не тільки за власні вчинки, але й за вчинки колег, що дозволяє адекватно оцінити процес і результат спільної діяльності [12]. Застосування ділової гри підвищує мотивацію у студентів до освоєння інноваційних технологій, інтерес до занять та тих проблем внутрішньої медицини, які моделюються під час гри. Студенти отримують і засвоюють більше інформації, заснованої на конкретних прикладах, що надає можливість точніше оцінювати реальні ситуації. Все вище сказане призводить до розвитку інноваційного, аналітичного, економічного та психологічного мислення студентів [3].

Клініцисти всіх профілів знають, що багато хвороб, передбачені навчальною програмою, зустрічаються рідко й показати студентам реальних хворих часто не можливо. І тут навчальна гра на цю тему компенсує відсутність хворого.

Визначальну роль у розробленій нами діловій грі має сценарій або блок-структура:

Введення в гру. Ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри, інструктаж щодо правил проведення гри.

Поділ ролей серед студентів.

Занурення в гру. Студенти отримують завдання, знайомляться із запропонованою ситуацією.

Проблематизація. Учасники гри аналізують запропоновану ситуацію, здійснюють діагностику і ранжування проблем, домовляються про термінологію, отримують не тільки інформацію, матеріали для аналізу, але і установки поведінки і правил гри, отже, відбувається процес ознайомлення з правилами і входження в рольову поведінку.

Ігровий процес. Здійснюється пошук або вироблення варіантів рішень, прогнозування можливих потенційних проблем, ризиків і інших наслідків розглянутих проблем і конкретних дій. В ході дискусії виробляється колективне рішення і подальший проект гри.

Загальна дискусія. Гравці презентують і обґрунтовують свої рішення, в ході заняття активно працюють «експерти», оцінюючи ситуацію і роботу команди. Із приводу підсумків дискусії може виступити і викладач, але лише з коментарями за змістом дискусії, а не по всій грі.

Підведення підсумків гри. Оцінюються рішення та проекти, відбувається знайомство з різними стратегіями, визначається їх ефективність і конкурентоспроможність. На цьому етапі підраховуються бали, штрафні та заохочувальні, виявляються кращі гравці, гра отримує логічне завершення.

«Вивантаження» з гри. Відбувається вивантаження учасників з ігрового процесу. Завершальна частина гри може бути присвячена роздумам учасників про їхнє майбутнє, про перспективи використання в навчальному процесі такого роду технологій навчання.

В багатокомпонентній діловій грі приймає участь вся підгрупа. Робота проводиться у навчальній аудиторії. Кожен з студентів виконує певну роль у грі, яка обирається шляхом жеребкування, що дозволяє більш об'єктивно оцінити ступінь теоретичної підготовки кожного студента. У групі визначаються наступні ролі: «пацієнт», «лікар приймального відділення», «лікар відділення функціональної діагностики», «лікар-лаборант», «експерт страхової медицини», а також при необхідності лікарі вузьких спеціальностей: «кардіолог», «пульмонолог», «гастроентеролог», «гематолог», «ревматолог» та інші. Учаснику гри, який виконує роль «пацієнта», повідомляється попередній діагноз, який відповідає нозології, що розглядається на практичному занятті. Він повинен якомога достовірніше зобразити його. «Лікар приймального відділення» має провести первинне опитування та фізикальне обстеження, при-

значити необхідний перелік діагностичних та лікувальних процедур, поставити попередній діагноз, а також запросити вузьких спеціалістів. «Лікар функціональної діагностики» повинен доповісти результати уявних обстежень за своїм профілем, «лікар-лаборант» – за своїм. «Кардіолог» оглядає «пацієнта» з точки зору патології серцево-судинної системи, а також інтерпретує результати додаткових методів обстеження: ЕКГ, ехокардіографію, добове моніторування артеріального тиску, біохімічне дослідження крові та встановлює кардіологічний діагноз. Таким же чином «пацієнта» досліджують усі вузькі спеціалісти та приймають колегіально рішення про госпіталізацію у відповідне відділення. Спеціаліст того відділу, куди попадає «пацієнт», призначає свою лікувальну терапію, інші призначають лікування в рамках консультації. Нарешті, на останньому етапі гри оцінюється робота «страхового експерта», який з самого початку спостерігає за всіма учасниками і робить відповідні позначки для себе про допущені помилки в роботі спеціаліста кожного рівня. Після закінчення роботи лікарів він бере на себе роль експерта з оцінки роботи кожного лікаря, визначаючи, як було проведено діагностику та призначено лікування. Інколи діагноз заздалегідь відомий усім учасникам і у такому випадку студентам надається певний час для підготовки, але зазвичай гра проходить у реальному часі.

Підсумком ділової гри стає не тільки постановка правильного діагнозу, але й детальний аналіз всіх допущених помилок, що дозволяє оцінити повноту отриманих знань та акцентувати увагу на найбільш вразливих моментах.

Надзвичайної популярності при вивченні клінічних дисциплін набув метод «круглого столу», характерною рисою якого є поєднання тематичної дискусії із груповою консультацією. Проводиться обговорення клінічного випадку групою студентів на чолі з викладачем, що набуває характеру лікарського консиліуму. Викладач демонструє студентам інформацію про пацієнта, формулює питання, що потребують вирішення, спрямовує студентів в певне русло в процесі обговорення, але безпосередньо в дискусію не втручається. Викладачеві відводиться роль більше спостерігача, координатора процесу навчання, ніж активного учасника. В процесі такого навчання на перший план виступає міжособистніста взаємодія між викладачем та студентами, виникнення якої в більшій мірі залежить від самого викладача. За «круглим столом» немає керівників і підлеглих, лекторів і слухачів. Всіх присутніх вважають експертами з проблеми, яку обговорюють.

Поряд з активним обміном знаннями в студентів виробляються професійні вміння викладати думки, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення й відстоювати свої переконання. При цьому відбувається закріплення наявної інформації та навичок самостійної роботи з додатковим матеріалом, а також відбувається виявлення прогалин у теоретичних

знаннях, що формує питання для обговорення [1]. Таким чином, запровадження методу «круглого столу» формує основні принципи діагностично-лікувального процесу та сприяє формуванню навичок клінічного мислення у студенів-медиків.

Сьогодні важливою умовою підвищення ефективності навчання є уміле використання інтерактивних методів навчання у поєднанні із засобами оснащення занять – наглядність, технічні засоби оснащення, схеми, слайди, відеофільми.

Велику увагу приділяємо також раціональному використанню тренінг-центрів – кабінетів доклінічної практики. Студенти мають змогу відпрацьовувати практичні навики на фантомах, керуючись алгоритмами, які розроблені нами по кожному практичному навику.

Досягнення високої якості підготовки фахівців можливе тільки шляхом інтеграції освітньої, наукової та інноваційної діяльності. Тому невід'ємною складовою освітнього процесу є залучення студентів до науково-дослідної роботи. Так, на базі клінічних кафедр Івано-Франківського національного медичного університету функціонують студентські наукові гуртки, члени яких беруть активну участь у наукових конференціях, які проводяться як на базі нашого вузу, так і в інших закладах науки і освіти. Форми організації роботи гуртківців – це семінар, практикум, наукові дебати, індивідуальна робота в клініці, підготовка та залучення до олімпіад, участь в різнопланових конференціях. Працюючи в студентських наукових гуртках, студенти вчаться самостійно підбирати і працювати з науковою літературою, планувати і проводити експеримент, аналізувати його результати. Науково-дослідна робота студентів передбачає розвиток здатності формувати нові знання, отримувати фактичний матеріал, робити наукові узагальнення, розширювати і поглиблювати знання, удосконалювати клінічне мислення в процесі вирішення теоретичних проблем і практичних завдань [5].

Висновки. Сучасна педагогіка багата різними формами і методами навчання. Єдиного універсального методу немає. Добрих результатів можна досягнути тільки при використанні декількох методів і вибір їх буде залежати від поставленої мети. Творчість, пошук, експеримент – це раціональне, добре продумане застосування методів і прийомів, які допоможуть викладачам піднятись ще на один щабель педагогічної майстерності та сформувати зі студентів спеціалістів нового типу, які досконало володітимуть спеціальністю, навиками комунікабельності, ділового спілкування та вмінням адаптуватись до нових змін.

Застосування в навчанні інноваційних технологій, інтерактивних педагогічних методів дозволить забезпечити конкурентоспроможний рівень освіти молодих лікарів, спонукатиме їх до навчання впродовж усього життя, сприя-

тиме високому професіоналізму та можливості вільної професійної реалізації на теренах міжнародного медичного ринку праці.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку полягають у вивченні, удосконаленні та імплементації інтерактивних технологій навчання у систему додипломної освіти студентів вищих медичних закладів з метою підвищення якості освіти та підготовки конкурентноспроможних молодих спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Антоненко М.Ю., Саяпіна Л.М., Мельничук Т.А., Зелінська Н.А., Значкова О.А. «Круглий стіл» як інноваційний педагогічний метод формування клінічного мислення лікарів-стоматологів у післядипломній освіті. Современная стоматология. 2015;4:126-8.
2. Дудік О.П., Драчук Н.А. Використання інтерактивних методів навчання на практичних заняттях у студентів стоматологічного факультету. В: Мороз В.М., редактор. Тези доповідей навчально-методичної конференції. Шляхи удосконалення навчального процесу і необхідність впровадження нових підходів у роботі кафедр медичного університету в сучасних умовах; 2014 лют. 26; Вінниця. Вінниця: Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова; 2014, с. 69-70.
3. Єгудіна Є.Д., Ханюков О.О., Головач І.Ю., Калашникова О.С., Сапожниченко Л.В. Ділова гра, як метод активного навчання для студентів 6 курсу при вивченні дисципліни «внутрішня медицина» (огляд літератури та власний досвід). Вісник проблем біології і медицини. 2018;2(4):217-222.
4. Киричок ВА. Особливості застосування інтерактивних методів навчання у системі післядипломної медичної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2016;(140):22-6.
5. Коротич Н.М. Самостійна робота студентів як фактор підготовки спеціаліста в умовах кредитно-модульної системи навчання. Світ медицини та біології. 2017;1(59):219-222.
6. Кравчун П.Г., Борзова О.Ю., Кожин М.І., Риндіна Н.Г., Титова Г.Ю., Заїкіна Т.С., та ін. Удосконалення методів вивчення дисципліни «внутрішня медицина» при підготовці студентів 5 та 6 курсу на кафедрі внутрішньої медицини №2 і клінічної імунології та алергології Харківського національного медичного університету. Вісник проблем біології і медицини. 2018;1(1):234-7.
7. Максименко С.Д., Філоненко М.М. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник. Київ: Центр учбової літератури; 2014. 288с.
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури; 2009. 472с.
9. Підаєв А.В., Передерій В.Г. Болонський процес в Європі. Одеса-Київ:

Одеський держ. мед. ун-т; 2004. 190с.
10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б.М.; 2007. 144с.
11. Рузин Г.П. О Болонской системе и не только. Новости медицины и фармации. 2012; 5(403). 23с.
12. Швець Л.С. Організація ділової гри на практичних заняттях з медичної біології. Медична освіта. 2016;(1):112-4.

Transliteration of References:

1. Antonenko M.Iu., Saiapina L.M., Melnychuk T.A., Zelinska N.A., Znachkova O.A. «Kruhlyi stil» yak innovatsiinyi pedahohichnyi metod formuvannia klinichnoho myslennia likariv-stomatolohiv u pisliadyplomnii osviti. Sovremennaya stomatologiya. 2015;4:126-8.
2. Dudik O.P., Drachuk N.A. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia na praktychnykh zaniattiakh u studentiv stomatolohichnoho fakultetu. V: Moroz V.M., redaktor. Tezy dopovidei navchalno-metodychnoi konferentsii. Shliakhy udoskonalennia navchalnoho protsesu i neobkhidnist vprovadzhennia novykh pidkhodiv u roboti kafedr medychnoho universytetu v suchasnykh umovakh; 2014 liut. 26; Vinnytsia. Vinnytsia: Vinnytskyi natsionalnyi medychnyi universytet im. M.I. Pyrohova; 2014, s. 69-70. Ryzin H.P. O Bolonskoi sisteme i ne tolko. Novosti meditsinu y farmatsii. 2012;5(403).23.
3. Yehudina Ye.D., Khaniukov O.O., Holovach I.lu., Kalashnykova O.S., Sapozhnychenko L.V. Dilova hra, yak metod aktyvnoho navchannia dlia studentiv 6 kursu pry vyvchenni dystsypliny «vnutrishnia medytsyna» (ohliad literatury ta vlasnyi dosvid). Visnyk problem biolohii i medytsyny. 2018;2(4):217-222.
4. Kyrychok V.A. Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia u systemi pisliadyplomnoi medychnoi osvity. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. 2016;(140):22-6.
5. Korotych N.M. Samostiina robota studentiv yak faktor pidhotovky spetsialista v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia. Svit medytsyny ta biolohii. 2017;1(59):219-222.
6. Kravchun P.H., Borzova O.lu., Kozhyn M.I., Ryndina N.H., Tytova H.lu., Zaikina T.S., ta in. Udoskonalennia metodiv vyvchennia dystsypliny «vnutrishnia medytsyna» pry pidhotovtsi studentiv 5 ta 6 kursu na kafedri vnutrishnoi medytsyny №2 i klinichnoi imunolohii ta alerholohii Kharkivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu. Visnyk problem biolohii i medytsyny. 2018;1(1):234-7.
7. Maksymenko S.D., Filonenko M.M. Pedahohika vyshchoi medychnoi osvity: pidruchnyk. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury; 2014. 288s.

8. Ortynskyi V.L. Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury; 2009. 472s.
9. Pidaiev A.V., Perederii V.H. Bolonskyi protses v Yevropi. Odesa-Kyiv: Odeskyi derzh. med. un-t; 2004. 190s.
10. Pometun O.I. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia. Kyiv: SPD Kulinichev B.M.; 2007. 144s.
11. Ruzin GP. O Bolonskoy sisteme i ne tolko. Novosti meditsiny i farmatsii. 2012; 5(403). 23s.
12. Shvets L.S. Orhanizatsiia dilovoi hry na praktychnykh zaniattiakh z medychnoi biolohii. Medychna osvita. 2016;(1):112-4.

HRYDZHUK T.I., DROHOMERETSKA O.I., KOSTITSKA I.O., KURYLIV G.M., State University «Ivano-Frankivsk National Medical University», Ivano-Frankivsk, Ukraine

grydguk.ti@gmail.com

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IS THE BASIS OF MODERNIZATION OF MEDICAL EDUCATION IN HIGH MEDICAL UNITS

МАКСЮТОВ А.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра географії та методики її
навчання, Уманський Державний
педагогічний університет імені Павла
Тичини, м. Умань, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні аспекти стандартизації підготовки вчителів географії у багаторівневій системі вищої педагогічної освіти. На основі компетентнісного підходу розглядаються проблеми змісту стандартів підготовки фахівців у галузі географії та вчителів географії, визначення показників, рівнів сформованості та критеріїв професійної кваліфікації вчителя географії. Узагальнена структура професійної компетентності, що забезпечує лише загальний розгляд педагогічної діяльності, без конкретизації тих ознак, що складають саме специфіку професійної діяльності вчителя географії. Проведений аналіз різних поглядів науковців щодо проблеми професійної компетентності вчителів географії, довідникової літератури, а також нормативно-законодавчих документів, що дав можливість уточнити сутність поняття «професійна компетентність вчителя» та визначити психолого-педагогічні та організаційні аспекти запровадження європейських стандартів навчання географії.

Ключові слова: *стандартизація, компетентнісний підхід, галузевий стандарт вищої освіти, кваліфікація, підготовка учителів географії, психолого-педагогічні аспекти, європейські стандарти.*

В статье проанализированы психолого-педагогичесские аспекты стандартизации подготовки учителей географии в многоуровневой системе высшего педагогического образования. На основе компетентностного подхода рассматриваются проблемы содержания стандартов подготовки специалистов в отрасли географии и учителей географии, определения показателей, уровней сформированности и критериев профессиональной квалификации учителя географии. Обобщена структура профессиональной ком-

 © МАКСЮТОВ А.О., 2018 УДК 378.14

петентности, которая обеспечивает лишь общий анализ педагогической деятельности, без конкретизации тех признаков, которые складывают именно специфику профессиональной деятельности учителя географии. Проведенный анализ разных взглядов ученых относительно проблемы профессиональной компетентности учителей географии, литературных источников, а также нормативно-законодательных документов, что дало возможность уточнить сущность понятия «профессиональная компетентность учителя» и определить психолого-педагогические и организационные аспекты использования европейских стандартов обучения географии.

Ключевые слова: *стандартизация, компетентносный подход, отраслевой стандарт высшего образования, квалификация, подготовка учителей географии, психолого-педагогические аспекты, европейские стандарты.*

In the article the psychological and pedagogical aspects of standardization of preparation of teachers of geography are analysed in the multilevel system of higher pedagogical education. On the basis of competent approach the problems of maintenance of standards are examined in relation to preparation of specialists in industry of geography and teachers of geography, determination of indexes, levels of formed and criteria of professional qualification of teacher of geography. Generalized structure of professional competence that provides common consideration of pedagogical activity only, without the specification of those signs that fold the specific of professional activity of teacher of geography exactly. Conducted analysis of different looks of scientists to the problem of professional competence of teachers of geography, literature of reference book, and also normatively-legislative documents, that gave an opportunity to specify essence of concept «professional competence of teacher» and define the psychological and pedagogical and organizational aspects of input of the European standards of studies studies of geography.

Key words: *standardization, competent approach, industry standard of higher education, qualification, preparation of teachers of geography, psychological and pedagogical aspects, European standards.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання ролі його моральних засад зумовили суттєві зміни освітніх пріоритетів та цінностей. У державних документах (Конституції України,

Національній доктрині розвитку освіти, Державній цільовій комплексній програмі «Вчитель», законах, що регламентують діяльність у сфері освіти: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових актах) визначено перспективи розвитку сучасної освіти та роль педагогів у її модернізації [10].

Надзвичайно актуальною є проблема розвитку професійної компетентності вчителів географії, діяльність яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, розгалуженістю емоційно-комунікативної сфери взаємодії з учасниками освітнього процесу. Сучасний учитель географії все більше здійснює у школі, поряд із навчанням і вихованням учнів, культурологічну, проективну функції, розвивальну, соціально-психологічну, дослідницьку, створює умови, що забезпечують освітній і духовний розвиток учнів. Його фахова досконалість усе більше характеризується рівнем компетентності, що визначає ефективність і результативність педагогічних дій. Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що сучасній школі необхідні географи-професіонали з високим рівнем професійної компетентності, які здатні працювати в умовах швидкого зростання наукової інформації, готові опановувати та впроваджувати інноваційні освітні технології, сприяють розвитку пізнавальних інтересів та творчих здібностей учнів [5].

На сучасному етапі реформування системи освіти важливим завданням є визначення нових підходів до організації, змісту та методичного забезпечення процесу розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів. Необхідно обрати такі підходи до розвитку та стандартизації професійної компетентності вчителів, які б сприяли інтеграції та адаптації української педагогічної думки до європейських стандартів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом помітно активізувалися дослідження проблеми професійної компетентності вчителів географії.

Значну увагу компетентнісному підходу в сучасній освіті приділяють наступні науковці: Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Шишов.

Питання професійної компетентності вчителя географії знайшли висвітлення у наукових і методичних розробках таких науковців-географів, як: О.В. Браславська, Т.П. Герасимова, М.В. Елькін, В.П. Замковий, А.Г. Ісаченко, В.П. Корнєєв, В.П. Максаковський, Л.Б. Паламарчук, В.Я. Плахута, В.С. Преображенський, А.Й. Сиротенко, П.Г. Шищенко та інші.

Організаційним аспектам методичної роботи з учителями присвятили свої дослідження: Т.І. Бесіда, Г.С. Данилова, В.В. Дивак, І.П. Жерносєк, В.І. Звєрєва, С.В. Крисюк, Л.Я. Набока, Н.В. Нємова, К.М. Старченко та інші.

Особливого значення для розвитку професійної компетентності вчителів географії мають наукові положення щодо впровадження технологічного підхо-

ду та різних форм навчання у навчальний процес: В.П. Беспалько, С.П. Бондар, Ю.І. Мальований, А.М. Нісімчук, О.С. Падалка, Л.О. Пироженко, О.І. Пометун, О.М. Пєхота, І.О. Смолюк, О.Г. Шпак та інші.

Аналіз теоретичних напрацювань учених, стан педагогічної практики, нові вимоги до професійної компетентності вчителя географії в умовах модернізації системи освіти та наявність певних суперечностей, які ускладнюють їх реалізацію, засвідчують необхідність опрацювання проблеми вивчення психолого-педагогічних аспектів запровадження європейських стандартів навчання географії.

Мета статті: проаналізувати психолого-педагогічні аспекти запровадження європейських стандартів навчання географії. у багаторівневій системі вищої педагогічної освіти. На основі компетентнісного підходу розглянути проблеми змісту стандартів щодо підготовки фахівців у галузі географії та вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується її модернізацією, яка спрямована на входження у європейський і світовий освітній та науковий простір. Це вимагає реформування вищої освіти на всіх її структурних рівнях, розроблення стандартів, навчальних програм, навчальних планів, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Метою багаторівневої структури вищої освіти є розширення можливостей освітніх установ у задоволенні різноманітних культурно-освітніх потреб особистості та суспільства, підвищення гнучкості загальнокультурної, наукової та професійної підготовки фахівців у сфері освіти з урахуванням мінливих потреб економіки та ринку праці. Важливою ознакою розвитку системи освіти є розбудова її на компетентнісно орієнтованій основі [1].

Вища школа України, працюючи в у складних соціально-економічних та політичних умовах, залишилася вірною тим пріоритетам, які були визначені вже в перші роки незалежності України. Нагадаємо їх: утвердження національної за змістом та формою вищої школи; збереження та зміцнення національних освітянських традицій, формування у студентів національних і загальнолюдських цінностей; демократизація вищої школи, її гуманізація та гуманітаризація; створення для громадян рівних можливостей для здобуття вищої освіти; адаптація вищої школи до роботи в умовах інформаційного суспільства та ринкової економіки; запровадження ступеневої системи навчання та створення умов для неперервної освіти фахівців; оптимізація мережі ВНЗ, кількості напрямів і спеціальностей, за якими готуються фахівці у вищій школі; комп'ютеризація навчання та впровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій; особистісна орієнтація вищої школи; оновлення змісту освіти та форм організації навчального процесу, впровадження нових стандартів; удосконалення фінансування освіти, залучення та використання з цією метою позабюджетних коштів; підвищення соціального статусу та професіоналізму працівників освіти, посилен-

ня їх державної та суспільної підтримки ; інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору; постійне підвищення якості підготовки фахівців. Останні два пріоритети, які органічно між собою зв'язані, виступають ключовими у розумінні сучасної стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Якість підготовки фахівців є головною складовою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, умовою успішної інтеграції вищої школи України в європейські й світові освітні структури. Інтеграція як один із принципів розвитку вищої школи України передбачає реформування її на основі сучасних світових та європейських стандартів. Ось чому органічне входження в європейський та світовий освітній простір є сьогодні однією з найважливіших ланок у діяльності вищої школи. Вступ України в 2005 р. до Болонського процесу пришвидшив реформування вищої школи з урахуванням кращого світового досвіду. Національна система стандартів вищої освіти, головна мета якої – реалізація можливостей формування у випускника вищого навчального закладу соціально та професійно важливих знань, умінь, навичок та компетенцій, має сьогодні вирішувати вимоги національного ринку праці та Європейського співтовариства.

Порівняльний аналіз сучасних зарубіжних освітніх систем і технологій та наукових розробок вітчизняних педагогів дозволив дійти висновку, що основними шляхами розвитку систем вищої освіти є: постійне оновлення змісту вищої освіти з метою більш повного забезпечення потреб суспільства, у тому числі й майбутніх; орієнтація на забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці; формування у студента професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволили йому повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал; поглиблення автономії та забезпечення академічної незалежності закладів освіти, посилення їх зв'язків із роботодавцями, як основними замовниками фахівців; - розширення академічної мобільності студентів, що дозволить повніше реалізовувати їх інтелектуальний потенціал. Праця фахівця будь-якої спеціальності спрямована на певний об'єкт діяльності й полягає у виконанні визначених виробничих функцій. Вона пов'язана з конкретною системою діяльності та реалізується за допомогою відповідної системи засобів цієї діяльності. Тобто праця фахівця пов'язана з конкретною технологією або є елементом цієї технології. На сьогодні життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень, тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку саме такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Засобом формування

особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним під час вирішення будь-яких завдань, що ставить перед ним життя. Перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні [6].

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає: – впровадження – використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів; – індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; – впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; – технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; – використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Сьогодні необхідно вжити заходів для більш тісної взаємодії і співпраці між вітчизняною системою вищої освіти і системами наукових досліджень в європейських країнах. Український простір вищої освіти, що створюється, виграє від взаємодії з Європейським простором наукових досліджень, укріпивши тим самим фундамент Європи, заснований на знаннях. Метою цієї взаємодії є збереження багатої культури і мовної різноманітності Європи, заснованої на її культурній спадщині і підвищення потенціалу її інноваційного і соціально-економічного розвитку шляхом вдосконалення взаємодії між європейськими вищими навчальними закладами [8].

Саме тому світовий досвід успішного розвитку багатьох країн доводить, що саме інвестування фінансових та інтелектуальних ресурсів у розвиток освіти, визнання пріоритетності цієї галузі дали змогу цим країнам досягти високого рівня економічного розвитку, побудувати нові моделі соціально-гуманітарної сфери. Під час глобальних соціальних реформ школа стає інститутом забезпечення стабільного розвитку країни. Від фундаментальності та універсальності її філософських і методичних підвалин залежить якість результатів перетворення суспільного устрою та формування нової моделі соціальних відносин. Закономірне підвищення вимог до рівня і якості освіти спонукає до пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. З огляду на викладене, географічна освіта характеризується низкою особливостей і перспектив для розвитку. Географія як наука за своїм змістом є комплексною та інтегративною, завдяки їй відбувається

перетворення знань про природу і людство на планеті Земля у єдину наукову географічну картину світу. Крім цього, географія є дуалістичною, вона містить як фізико-географічну, так і соціально-географічну складові. Також географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки [2]. Отже шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітньому навчальному закладі. Оволодіння учнями географічними знаннями, уміннями та компетенціями дасть змогу зорієнтуватися у складних глобалізаційних процесах, убезпечити суспільство від невиважених кроків, дасть змогу особистості національно ідентифікуватися у сучасному світі. Усе це є певним підґрунтям для того, що в шкільній географії є досить широкий спектр змістових ліній. Сьогодні соціально активна людина застосовує власно вироблені механізмами адаптації до постійно змінюваних умов життя. Їх успішна реалізація залежить від розвинутого уміння досліджувати і коригувати орієнтувальну основу діяльності, усвідомленого виконання різноманітних соціальних ролей та вибору шляхів саморозвитку і самоосвіти. Тож географія має залишатися базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітніх навчальних закладах, адже вона має потужний методичний інструментарій для створення умов виховання національної еліти планетарного масштабу. Головними орієнтирами реформування географічної освіти мають бути методичні засади, які віддзеркалюють сучасний стан освітньої системи України і на яких базується розвиток змісту предмета і набуття учнями певних якостей, які давали б змогу само реалізуватися у складному глобалізованому світі. Серед них – уміння самостійно і творчо мислити, розвивати інтелектуальні здібності, генерувати нові ідеї, адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, застосовувати здобуті знання у процесі життєдіяльності тощо. Відтак, учитель перестає бути ретранслятором знань, натомість витупає організатором навчального процесу, порадником, консультантом, який допомагає учневі само реалізуватися, стати на шлях творчості й успіху. Отже, сучасна освітня система, попри її перебування у стані реформування, відзначається низкою прогресивних рис – орієнтацією на особистісно зорієнтоване навчання, активне впровадження проблемного навчання, поступову реалізацію технологічного підходу в освіті з утіленням у педагогічну практику різних освітніх технологій [3].

Сучасна географічна освіта потребує системних змін, з урахуванням європейського досвіду, які мають відповідати трансформаціям у всіх сферах нашого буття, спричинених глобалізаційними процесами світового розвитку. Нова освітня парадигма має враховувати, що глобалізація – це процес всесвітньої економічної, політичної, культурної інтеграції й уніфікації. Головними результатами цього процесу є міжнародний поділ праці, міграція в масштабах усієї планети капіталу, людських і виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних і технічних процесів, зближення культур різних країн. Цей

об'єктивний процес носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя світового суспільства. Водночас відбувається збільшення кількості спільних для багатьох груп держав системних проблем.

Практика вищої географічної освіти демонструє недостатність передумов для розвитку у студентів якостей, що сприяють формуванню професіоналізму вчителя географії. Це стосується, насамперед, недостатнього використання резервів методичної підготовки студентів. Результати низки наукових досліджень свідчать про те, що процес професійного становлення особистості учителя географії може успішно здійснюватися на всіх етапах модернізації підготовки майбутніх педагогів. Цей процес можна регулювати шляхом упровадження активних форм і методів навчання, психологічного супроводу навчання студентів у педагогічному ВНЗ, розробки й упровадження спецкурсів за вибором студентів, що сприяє розвитку їхньої творчої активності, професійних умінь, адекватної самооцінки [4].

Метою розвитку вітчизняної педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [2].

Основними завданнями розвитку вітчизняної системи освіти є: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері загальноосвітніх навчальних закладах; модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів; використання двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра; вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів; удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [7].

На даний час географічна освіта, що заснована на поєднанні наукових знань зі світом людських потреб, покликана сприяти підготовці випускників навчальних закладів усіх рівнів до самостійної діяльності в різноманітній географічній реальності. Запровадження компетентнісного підходу до географічної освіти зумовлене потребою розвитку системного бачення змісту географічної освіти, прогнозування результативної складової навчання, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання географічної компетентності учнів. Компетентнісний підхід до навчання на теренах України було обрано за обов'язковий на державному рівні, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Закон «Про вищу освіту» (2014 р.). Відповідно до Державного стандарту компетентнісний освітній підхід (разом із діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами) є однією з методологічних основ сучасної вітчизняної загальної середньої освіти. За визначенням, наведеним у зазначеному стандарті, такий підхід передбачає, що результатами освіти стануть компетентності особистості, які розглядаються як здатність ефективно діяти у відповідних сферах життєдіяльності. Компетентнісний підхід до навчання передбачає «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, міжпредметна і предметна (галузева) компетентності» [9].

Висновки. Отже формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителів географії нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі загальної середньої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір. Це вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти.

Можна зробити висновок, що домінуючими якостями модернізації методичної підготовки майбутнього учителя виступають успішність, пізнавальна активність, дисциплінованість, організованість та ініціативність, на середньому етапі – самостійність, ініціативність і здатність до наукової роботи, на заключному етапі – успішність і творча активність, на професійному рівні – організованість, пізнавальна й творча активність. Ефективна реалізація основних положень географічної освіти у вищій школи має спиратися на потреби сучасної загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Урядовий кур'єр. – 2012. – № 5. – С. 9–16.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції

в європейський освітній простір / Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України № 998 від 31 грудня 2004 р.– http://www.mon.gov.ua/laws/MON_988.doc, 18.06.2005 р., С.4.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред. В.Д. Шинкарука. Укл.: Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, В.Л. Гуло, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко. – К.: ІІТЗО, 2008. – 73с.
4. Саюк В.І. та ін. Типові навчальні плани та анотовані програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти. Методичні рекомендації для інститутів післядипломної педагогічної освіти / За заг. ред. Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2005. – 60с.
5. Саюк В.І. Організація методичної роботи з розвитку професійної компетентності вчителів географії на районному та шкільному рівнях // Наука і сучасність. Зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – Т.58. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2006. – С. 155-167.
6. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. – Ч. 3 / Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш. В.Д. Шинкарук. В.В. Грубінко, І.І. Бабин; За ред. С.М. Ніколаєнка – Т.; Вид-во ТНПУ ім. В.- Гнатюка, 2006. – С. 83–109.
7. Чорноморець І. М. Проблеми удосконалення галузевих стандартів вищої педагогічної та географічної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра / І. М. Чорноморець // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. - 2010. - Вип. 11. - С. 173-178. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbgo_2010_11_31.
8. Якименко Ю.І. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти та Болонський процес // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Х.: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 124 –125.
9. mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti.
10. zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

Transliteration of References:

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity : zatv. post. Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 // Uriadovyi kurier. – 2012. – № 5. – S. 9–16.
2. Kontseptualni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity Ukrainy ta yii intehratsii v yevropeiskyi osvitnii prostir / Dodatok do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 998 vid 31 hrudnia 2004 r.– http://www.mon.gov.ua/laws/MON_988.doc, 18.06.2005 r., S.4.
3. Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlia rozroblennia skladovykh systemy haluzevykh standartiv vyshchoi osvity / Za zah. red. V.D. Shynkaruka. Ukl.:

Ya.Ia. Boliubash, K.M. Levkivskyi, V.L. Hulo, L.O. Kotolovets, N.I. Tymoshenko. – K.: IITZO, 2008. – 73s.
4. Saiuk V.I. ta in. Typovi navchalni plany ta anotovani prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv systemy zahalnoi serednoi osvity. Metodychni rekomendatsii dlia instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity / Za zah. red. L.I.Danylenko. – K.: Lohos, 2005. – 60s.
5. Saiuk V.I. Orhanizatsiia metodychnoi roboty z rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv heohrafii na raionnomu ta shkilnomu rivniakh // Nauka i suchasnist. Zb. nauk. prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P.Drahomanova. – T.58. – K.: NPU im. M.P.Drahomanova. – 2006. – S. 155-167.
6. Standarty ta normy zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity // Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. Dokumenty i materialy. – Ch. Z / Uporiad.: M.F. Stepko, Ya.Ia. Boliubash. V.D. Shynkaruk. V.V. Hrubinko, I.I. Babyn; Za red. S.M. Nikolaienka – T.; Vyd-vo TNPU im. V.- Hnatiuka, 2006. – S. 83–109.
7. Chornomorets I. M. Problemy udoskonalennia haluzevykh standartiv vyshchoi pedahohichnoi ta heohrafichnoi osvity osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia bakalavra / I. M. Chornomorets // Problemy bezperervnoi heohrafichnoi osvity i kartohrafii. - 2010. - Vyp. 11. - S. 173-178. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbgo_2010_11_31.
8. Yakymenko Yu.I. Vdoskonalennia systemy kontroliu yakosti vyshchoi tekhnichnoi osvity ta Bolonskyi protses // Materialy Vseukrainskoi narady rektoriv vyshchykh tekhnichnykh zakladiv «Vyshcha tekhnichna osvita Ukrainy i Bolonskyi protses». – X.: NTU «KhPI», 2004. – S. 124 –125.
9. mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti.
10. zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

MAKSIUTOV A.O., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography and Methods of its Training, Uman State Pedagogical University by Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine

andriy.maksyutov@udpu.edu.ua

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF INTRODUCTION OF EUROPEAN STANDARDS OF GEOGRAPHY TRAINING

ЗМІСТ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ 7

АННЄНКОВА І.П., Структура моніторингової компетентності науково-педагогічних працівників 8

ВІЗІР В.А., МАКУРІНА Г.І., СЮСЮКА В.Г., СІКОРСЬКА М. В., КОВАЛЬОВА Т.Д., Моніторинг як складова управління якістю освіти 19

КІРДАН О.П., Професійна підготовка майбутніх економістів у контексті стандартизації вищої освіти 28

КОВАЛЬЧУК Ю.О., ЛІСОВА Т.В., Тест ЗНО 2017 року з математики як інструмент відбору 37

МАРУЩЕНКО М.О., ТРОЯН О.І., МАЛОВІЧКО І.А., Шляхи удосконалення підготовки та оцінювання рівня компетентностей лікарів хірургічного профілю 50

ОСТАПОВИЧ Н.В., МЕРЕНА Р.І., ШУФНАРОВИЧ М.А., Оцінювання навчальних досягнень студентів на заняттях з медичної та біологічної фізики з використанням дидактичної гри 58

ПОКРОЄВА Л.Д., КАПУСТІН І.В., СМИРНОВА М.Є., Моніторинг якості процесу підвищення кваліфікації як складника післядипломної педагогічної освіти 72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. 84

АВДИМИРЕЦЬ Н., Комунікативно-діалогічна компетентність: сутність, місце та роль у системі ключових компетенцій сучасної студентської молоді 85

АНДРОСЮК В.Г., Методологічне підґрунтя формування особистості поліцейського в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання 98

АФАНАСЬЄВА Т.О., БЕРЕГОВА О.А., Психолого-педагогічний супровід професійної діяльності CLIL-педагога 109

БАКУМ А.В., АГАЛАКОВ В.С., Моделювання характеристик змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів 119

БОЖОК Н.О., Психологічні особливості нераціональних думок та їхній вплив на розвиток фрустраційної толерантності у студентів 127

БОЙКО Г.І., Виклики та перспективи вивчення української мови як іноземної студентами 1-2 курсів з англомовною формою навчання 136

БОРЕЙКО Н.Ю., Азаренкова л.Л., Формування лідерської компетенції студентів Спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» під час проходження практик..... 145

ВАСИЛИШИНА О.В., Особливості професійного становлення майбутніх товарознавців митної справи 156

ВЛАСЕНКО Л.В., ТРИГУБ І.П., Формування професійних комунікативних навичок 165

ВОЛОСЮК М.А., ПРОЦЕНКО О.М., ПЕЧЕРЦЕВ О.О., Формування геометричного образу: від лінії до концептуальної моделі..... 174

ГОНЧАРЕНКО Я.В., СУШКО О.С., Модернізація підходів до організації науково-дослідницької діяльності студентів освітнього ступеня "магістр" 184

ГУТНИК І.М., Педагогічні умови творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів 198

ДЕМ'ЯНЮК В., Особливості формування професіійно-ціннісних орієнтацій молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку..... 210

ЖЕЛЯСКОВ В.Я., Модель формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії 219

КОВАЛЬОВА М.І., Підвищення мотивації студентів до навчання як запорука ефективного набуття професійних навичок та знань 231

КУЛІДА О.О., Професійне самовизначення майбутніх фахівців права: історико-педагогічна рефлексія 240

КУЛЬБАШНА Я.А., МАЛАНЧУК В.О., СКРИПНИК І.Л., Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах університетської клініки 251

МАНЖОС Е.О., Розвиток навичок читання професійно-орієнтованих текстів у процесі навчання іноземними мовами..... 260

МАРТИНЮК А.П., ГУБІНА А.М., Підходи до вивчення англійської мови 269

МОВА Л., Професійна підготовка хореографів-постановників: зв'язне дихання як базовий компонент сучасного танцю 278

ROZANOVA E.A., KASHUBA M.V., RUMIANTSEVA E.A., Writing as a communication skill: principles and approaches in teaching for general and specific purposes..... 290

РУДА О.Ю., КОСТИЛЬОВ О.В., ВДОВИЧЕНКО О.М., РОМАНЕНКО О.В., Особливості поєднання різноманітних форм організації навчальної діяльності організації практичних занять студентів фармацевтичних факультетів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації під час вивчення дисципліни «Біологія з основами генетики» 305

СКРИПНИК О.С., Сутність професійної художньо-педагогічної спрямованості майбутнього викладача хореографічних дисциплін 315

ТРИГУБ Г.В., ХНИКІНА О.О., Переваги та недоліки дистанційного навчання при вивченні іноземних мов (на базі немовних спеціальностей) 325

ТРИГУБ І.П., ВЛАСЕНКО Л.В., Знання іноземних мов як ознака професіоналізму молоді в системі безперервної освіти 336

ХАЦАЮК О.В., ГАРКАВИЙ О.А., БЕЛОШЕНКО Ю.К., АНАНЧЕНКО К.В., Удосконалення методичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі фізичного виховання 347

ЧЕРНЯКОВА А.В., НІМЕНКО Н.А., Культурно-краєзнавчі засади формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної 361

ЩЕРБАНЬ Л.М., Особенности обучения англоязычной диалогической речи студентов технических специальностей 374

ЯБЛОКОВ С.В., Системний підхід до викладання англійської мови за професійним спрямуванням 384

ЯРХО Т.О., Розвиток наочно-образного уявлення абстрактно-логічних понять і тверджень у математичній підготовці здобувачів вищої технічної освіти 397

ПОСЛІДОВНІСТЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТАНДАРТ 412

ВИСОЧАН Л.М., Шляхи формування бережливого ставлення до природи в учнів початкової школи 413

ІЩЕНКО В.І., Самоменеджмент як основа професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін 422

КИРИЧУК В.О., РУДЕНКО С.А., Вплив на здоров'я учнів закладів загальної середньої освіти медико-психолого-педагогічних факторів 433

МАТІЙЧУК К.Д., ПЕЛИПЧУК С.М., КОСТИНЮК Я.І., Теоретико-методологічні основи формування навичок мовлення у середній школі на уроках англійської мови за допомогою аудіо-візуальних засобів 444

НІКОЛАЄВА І.А., Правова підготовка майбутніх вчителів 454

НІЩЕНКО М.Е., Формування соціокультурної компетентності учнів у Новій Українській Школі . . 463

ПАЛАМАРЧУК Л.М., ОЛЕНДР Т.М., Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у контексті міжпредметної інтеграції 475

ЧУПАХІНА С.В., Цифрова компетентність учителів в умовах інклюзивного освітнього простору 489

ШАНСКОВА Т.І., Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків 504

СУЧАСНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ 515

ГРИДЖУК Т.І., ДРОГОМЕРЕЦЬКА О.І., КОСТІЦЬКА І.О., КУРИЛІВ Г.М., Застосування інтерактивних технологій як основа модернізації медичної освіти у вищих медичних закладах 516

МАКСЮТОВ А.О., Психолого-педагогічні та організаційні аспекти запровадження європейських стандартів навчання географії 526

CONTENT

MONITORING OF QUALITY OF EDUCATION: MEANS, TECHNOLOGIES AND QUALITY MANAGEMENT 7

ANNENKOVA I.P., Structure of monitoring competency of scientific-pedagogical workers 8

VIZIR V.A., MAKURINA G.I., SIUSYUKA V.G., SIKORSKA M.V., KOVALIOVA T.D., Monitoring as a component of education quality management 19

KIRDAN A.P., The professional preparation for future economics in the context of higher education standardization 28

KOVALCHUK Y., LISOVA T., External Independent Assessment test 2017 in mathematics as a selection tool 37

MARUSHCHENKO M.O., MD., TROIAN O.I., MD., MALOVICHKO I.A., The directions of improvement of training and evaluation of the level of surgeon's competences 50

OSTAPOVYCH N.V., MERENA R.I., SHUFNAROVYCH M.A., Evaluation of students' educational achievements in the classes on medical and biological physics using the didactic game 58

POKROIEVA L.D., KAPUSTIN I.V., SMIRNOVA M.E., Quality monitoring of the process of increase of qualification as a composer of after-diploma pedagogical education . 72

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE INTRODUCTION OF EUROPEAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE 84

AVDYMYRETS N.V., Communicative-dialogue competence: essence, place and role in the system of key competences of modern student youth 85

ANDROSYUK V.G., Methodological subjects of formation of personality of police in higher education institutions with specific conditions of education 98

AFANAS'EVA T.O., BEREGOVA O.A., Psychological and pedagogical support of CLIL-teacher professional acivities 109

BAKUM A.V., AGALAKOV V.S., Modeling of characteristics of maternal activity of rapiders-fielders 119

BOZHOK N.O., Psychological peculiarities of irrational thoughts and their affect on the frustration tolerance development 127

BOYKO G.I., Challenges and perspectives of studying the ukrainian language as foreign students of 1-2 courses with an english form of teaching 136

BOREYKO N.YU., AZARENKOVA L.L., Formation of the leadership competence of students of Specialty 017 «Physical culture and sports» at the time of practice. 145

VASYLYSHYNA O.V., Features of professional development of future owners of customs business 156

VLASENKO L.V., TRYGUB I.P., Professional forming of communicative skills. 165

VOLOSYUK M.A., PROTSENKO O.M., PECHERSEV O.O., Formation of geometric example: from a line to a conceptual model 174

GONCHARENKO YA.V., SUSHKO O.S., Modernization of approaches to organization of scientific and research activities of students of educational study "master" 184

GUTNYK I.M., Pedagogical conditions of future teachers-choreographers creative development . 198

DEM'YANYUK V., Features of formation of professional and value orientations of specialists from accounting 210

ZHELYASKOV V.YA., Model of formation of future waters of vessels to professional communicative interaction 219

KOVALIOVA M.I., Improving motivation of students to teaching as a successful efficiency of professional skills and knowledge 231

KULIDA O.O., Professional self-identification of future factors of the law: historical and pedagogical reflexion. 240

KULBASHNA YA.A., MALANCHUK V.O., SCRYPNYC I.L., Theoretical aspects of professional preparation of future drugs under conditions in University clinics 251

MANZHOS E.O., Development of reading professionally oriented texts in the process of foreign language training 260

MARTYNYUK A.P., GUBINA A.M., Approaches to learning English 269

MOVA L.V., Professional training choreographer, connected breath as the basic components of modern dance 278

ROZANOVA E.A., Phd, KASHUBA M.V., RUMIANTSEVA E.A., Writing as a communication skill: principles and approaches in teaching for general and specific purposes 290

RUDA O.YU., KOSTYLIOV O.V., VDOVYCHHENKO O.M., ROMANENKO O.V., Features combination of educational various forms of the organization of practical classes, students of pharmaceutical faculty of higher medical institutions III-IV level accreditation during the study discipline «Fundamentals of biology with genetics» 305

SKRYPNYK O.S., The satisfaction of professional artistic pedagogical integration of the future teacher of horeographic disciplines 315

TRYGUB G.V., KHNYKINA O.O., Advantages and disadvantages of distance foreign languages training (on the basis of non-language specialties) 325

TRYGUB I.P., VLASENKO L.V., Knowledge of foreign languages as a character of youth professionalism in a system of uninterrupted education 336

KHATSAIUK O.V., HARKAVYI O.A., BELOSHENKO Y.K., ANANCHENKO K.V., Improvement of methodical knowledge of future officers of the National guard of Ukraine in the system of physical education 347

CHERNYAKOVA A.V., NIMENKO N.A., Cultural and cross-knowledge bases for forming intercultural communicative competence students of foreigners in the study of the Ukrainian language as the foreign language 361

SCHERBAN L.M., Features of teaching english dialogical speech of technical specialties students 373

YABLOKOV S.V., Systematic approach to the teaching of English for professional purposes . . . 384

YARKHO T.O., The development of visual-figurative representation of abstract-logical concepts and statements in mathematical preparation of the undergraduates at higher technical educational establishments 397

THE SEQUENCE OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION AS A EUROPEAN STANDARD 412

VYSOCHAN L.M., The ways of forming of careful attitude to the nature at primary school students 413

ISCHENKO V.I., Self-management as a basis for professional training of the future teacher of natural disciplines 422

KYRYCHUK V.O., RUDENKO S.A., Influence on health of students of general medical education institutions of medical-psychological and pedagogical factors 433

MATIYCHUK K.D., PELYPCHUK S.M., KOSTYNYUK YA.I., Theoretical and methodological bases for formation of lingual speech in a middle school in english languages with audio-visual means 444

NIKOLAYEVA I.A., Legal training of future teachers 454

NISHCHENKO M.E., Formation of socio-cultural competency of teachers in the New Ukrainian School 463

PALAMARCHUK L.M., OLENDR T.M., Formation of the communicative competence of future teachers of non-philological specialties in the context of inter-profit integration 475

CHUPAKHINA S.V., Digital competitiveness of teachers in the conditions of inclusive educational space 489

SHANSKOVA T.I., Modern priorities of professional training for future primary school teachers for conducting integrated lessons 504

MODERN EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES 515

HRYDZHUK T.I., DROHOMERETSKA O.I., KOSTITSKA I.O., KURYLIV G.M., Application of interactive technologies is the basis of modernization of medical education in high medical units. 516

MAKSIUTOV A.O., Psychological and pedagogical and organizational aspects of introduction of european standards of geography training 526

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 43

Рекомендовано Науково-методичною радою Східно-Європейського Інституту Психології (Україна - Франція). Протокол № 11 від 10 листопада 2018 року

Видання здійснене за сприяння Польської Академії Наук (Київське представництво), Міжнародної Експертної Агенції "Консалтинг і Тренінг" та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Генрик Собчук (Польща), Ляшенко О.І., Коцур В.П., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Виговська О.І., Петрочко Ж.В., Анджей Мірскі (Польща), Марія Гренвальд (Польща), Габріелє Сімончіні (Італія)

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Підготовка до друку:
Володимирів С.

Верстка, макет:
Омелян О.

Всеукраїнський науково-практичний журнал "Директор школи, ліцею, гімназії" – Спеціальний тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – № 6. – Кн. 2. – Том IV (82). – К.: – Гнозис, 2018. – 546 с.

All Ukrainian Scientific-Practical Magazine "Principal of School Liceum Gymnasium" - Special Thematic Issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space". – № 6. – Book 2. – Volume IV (82). – K.: Gnosis, 2018. – 546 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20652 – 10472 ПР від 31.03.2014.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних, психологічних та філософських наук Наказом МОН України від 06.11.2014 № 1279.
Збірник включено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Наукова періодика України (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського).

У спеціальному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також – питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-77-4
ISSN 2309-7744

© Всеукраїнський центр ім. М. Пирогова, 2018 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2018 р.
© Міжнародна Експертна Агенція "Консалтинг і Тренінг, 2018 р.
© Видавництво "Гнозис", 2018 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 12.02.2019 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 38,5. Наклад 300 примірників. Зам. № 8005.