

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано 1999 р.

№ 4 (67)

грудень 2019

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2019

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 18 від 27 січня 2020 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Валерій БУДАК** ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (*голова редакційної колегії*);
- Тетяна СТЕПАНОВА** декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (*головний редактор*);
- Ірина КАРДАШ** доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (*відповідальний секретар*)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- Акматалі АЛІМБЕКОВ** завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;
- Гульзаміра БАУБЕКОВА** головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;
- Алла БОГУШ** завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Володимир ГЛАДИШЕВ** професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;
- Барбара КІНДЗЕРСЬКА** професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;
- Василь КРЕМЕНЬ** професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;
- Олександр ЛЯШЕНКО** академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Анатолій СИТЧЕНКО** професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Ірина СУРІНА** завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;
- Ольга СУХОМЛИНСЬКА** головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
- Олена ТРИФОНОВА** завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
- Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Ніна СЛЮСАРЕНКО** професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», доктор педагогічних наук, професор;
- Надія КІЧУК** декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки :
Н 34 зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (67), грудень 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 284 с.

ISSN 2518-7813

Журнал зареєстровано в системі CrossRef.

DOI журналу: 10.33310/2518-7813

DOI випуску – 10.33310/2518-7813-2019-67-4

Збірник містить матеріали, спрямовані на розкриття найбільш актуальних проблем педагогіки, містить методично обґрунтовані та експериментально перевірені матеріали, які охоплюють широке коло питань, присвячених методології, теорії та практиці сучасної освіти, її науково-методичному забезпеченню.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

<i>Катерина БАБЕНКО</i> Активізація навичок монологічного мовлення студентів молодших курсів неспеціальних факультетів шляхом застосування англомовного художнього тексту.....	9
<i>Людмила БЕРЕЗОВСЬКА</i> Формування професійно-спрямованого мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників	15
<i>Олена БІДА, Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ, Тетяна КУЧАЙ, Олександр КУЧАЙ, Ольга СУЛИМ</i> Професійна позиція фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.....	21
<i>Руслана БІЛИК</i> Гендерний підхід як умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	26
<i>Світлана БІРЮК, Микола СЕМЕРДЖЯН, Влада БІРЮК</i> Багатофункціональна підготовка стрибунів у висоту в річному макроциклі.....	32
<i>Валерій БУДАК</i> Патріотичне виховання молоді в глобалізаційний вік: зарубіжний досвід	37
<i>Наталія БУЛГАРУ</i> Технологія викладання німецької мови в умовах використання різних моделей дистанційного навчання.....	41
<i>Мін ГАО</i> Сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва	47
<i>Олена ГОРОШКІНА</i> Оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу	51
<i>Наталія ГРИЦАК</i> Реалізація компаративної лінії у підручниках і посібниках із зарубіжної літератури для вищої школи	57
<i>Юе ГУАНЬ</i> Основні чинники сучасної вокально-виконавської підготовки студентів згідно структури національного менталітету в контексті українських співацьких традицій	63
<i>Світлана ЗАСКАЛСТА</i> Тенденції професійної підготовки фахівців педагогічного профілю: застосування міжпредметних зв'язків	69
<i>Ірина КАРДАШ</i> Формування емоційно-образної сторони мовлення старших дошкільників засобами театралізації.....	73
<i>Світлана КАРСКАНОВА</i> Психологічне благополуччя майбутнього логопеда як основа фахової підготовки	77
<i>Світлана КОСТЮК</i> Лінгвокультурологічний компонент мовної підготовки іноземних студентів у процесі навчання української мови	82

<i>Василь КУЗЬМЕНКО, Ганна ЧУХ</i>	
Суперечливість тенденцій розвитку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін півдня України в 1959–1984 рр.	88
<i>Анжеліка КУРЧАТОВА</i>	
Сучасна українська сім'я та її погляди на формування патріотизму в дітей старшого дошкільного віку	93
<i>Маріанна ЛЕВРІНЦ</i>	
Онтологія проблеми фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США	100
<i>Леся МАЛИШЕВА</i>	
Соціальний розвиток підлітків з обмеженими можливостями: ресурси інклюзивної освіти	107
<i>Галина МІЛЕНІНА</i>	
Забезпечення неперервності дошкільної та початкової освіти на засадах нової української школи засобами квест-технології	112
<i>Сергій НАБАТОВ</i>	
Проблема визначення «професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва» у контексті компаративного дослідження	117
<i>Олена НАГОРНА</i>	
Методика діагностики та моніторингу інклюзивної готовності педагогів	124
<i>Ілона НИКИФОРЧУК-ПАДУРА</i>	
Особливості діагностування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками	129
<i>Оксана ОЛЕКСЮК</i>	
Формування та розвиток у студентів університету лідерських якостей у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін	134
<i>Світлана ПАРШУК</i>	
Підготовка майбутніх учителів до формування національної свідомості у здобувачів початкової освіти	139
<i>Людмила ПОПОВА</i>	
Особливості організації самостійної роботи учнів ліцею з української мови	143
<i>Любов ПРОДАН</i>	
Контроль і оцінювання навчальної діяльності учнів у системі уроків в педагогічній концепції В. О. Сухомлинського	149
<i>Дарія ПУСТОВОЙЧЕНКО</i>	
Професійна мобільність як складова полікультурної компетентності майбутніх психологів під час вивчення іноземної мови	154
<i>Марія РАКОВСЬКА</i>	
Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя іноземної мови в системі освітнього процесу	159
<i>Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА, Ганна КОРИННА</i>	
Правова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: сутність та особливості	165
<i>Наталія РОМАНЧУК, Олександр МАЙБОРОДА, Наталія РОМАНЧУК</i>	
Сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти	171
<i>Юлія РУДЕНКО</i>	
Компоненти професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	176
<i>Лілія РУСКУЛІС</i>	
Когнітивно-комунікативний підхід у методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури	182

<i>Світлана САДОВЕНКО</i>	Формування організаційно-педагогічних умов підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу	188
<i>Олена СИДОРЕНКО</i>	Приватна і громадська ініціатива в розвитку вищої школи країн Європи та Америки.....	193
<i>Ірина СІЧКО</i>	Компетентнісний підхід до еколого-природничої підготовки майбутніх педагогів у вимірах вимог сталого розвитку	199
<i>Олеся СЛИЖУК</i>	Система вивчення підлітками сучасної української поезії: методико-літературний підхід.....	205
<i>Володимир СТАРОСТА</i>	Основні компоненти структури готовності студентів до професійної діяльності.....	211
<i>Вікторія СТЕПАНЕНКО</i>	Об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.....	217
<i>Дар'я СТЕПАНОВА</i>	Компонентно-структурний аналіз професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин.....	224
<i>Світлана ТЕСЛЕНКО</i>	До проблеми формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі	229
<i>Марія ЦУРКАН</i>	Роль мови у процесах гуманізації, гуманітаризації та демократизації вищої медичної освіти	235
<i>Чжан ЧУН</i>	Методичний аспект формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.....	242
<i>Олександр ЧУМАЧЕНКО, Олександр КОЗУБЕНКО</i>	Педагогічні особливості використання інноваційних технологій біомеханіки у тренувальному процесі спортсменів єдиноборців.....	247
<i>Тетяна ШЕСТАКОВА</i>	Особливості впровадження коучінгу в підготовці вчителів початкових класів.....	251
<i>Інші ЯНС</i>	Формування вокально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва – психолого-педагогічна проблематика.....	257
<i>Поліна ЯКИМЕНКО</i>	Формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами інноваційних технологій.....	263
<i>Наталія ЯРЕМЧУК, Вікторія ТИРШУ</i>	Творчість І. Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму	267
<i>Петро МАЛЕЖИК, Галина ТКАЧУК</i>	Вебінар як форма організації практико-технічної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.....	272
<i>Лілія ВАСИЛЕНКО</i>	Рівнева характеристика збагачення словника молодших дошкільників у процесі фізичного виховання	278

CONTENTS

Kateryna BABENKO

Intensification of monologue skills of the first-year and second-year students
of non-special departments by usage of English feature text..... 9

Liudmyla BEREZOVSKA

Formation of professionally directed speech in the structure of professional training
of future social workers..... 15

Olena BIDA, Anatoliy KUZMINSKYI, Olexandr KUCHAI, Tetiana KUCHAI, Olga SULYM

Professional position of the pedagogue on the implementation of english education
in modern ukrainian primary school..... 21

Ruslana BILYK

Gender approach as a condition of preparation of future social educators to gender
socialization of pupils of internal type institutions..... 26

Svetlana BIRYUK, Nikolay SEMERDZJAN, Vlada BIRYUK

Multifancton training of high jumpers in one-year macrocycle..... 32

Valeriy BUDAK

Patriotic education of youth in the globalization age: foreign experience..... 37

Nataliia BULHARU

German language teaching technology in the context of different models of distance learning..... 41

Gao MING

The essence of the vocal performance experience of future teachers of musical art..... 47

Olena GOROSHKINA

Updating the content of the methodological training of future Ukrainian language
and literature teachers for the implementation of the competency-based approach..... 51

Natalia HRYTSAK

Implementation of the Comparative Line in the World Literature Textbooks
and manuals for High school..... 57

Yue GUAN

Main factors of modern vocal-performance training of students under the structure
of the national mentality in the context of the ukrainian spanish..... 63

Svitlana ZASKALETA

Trends of professional training of future teachers: application of interdisciplinary connections..... 69

Iryna KARDASH

Theatre acting as a means of emotional and expressive side
of senior preschoolers speech formation..... 73

Svitlana KARSKANOVA

Psychological well-being of the future speech therapist as a basis of professional training..... 77

Svitlana KOSTIUK

Linguocultural component of foreign students' language training in the process
of Ukrainian language training..... 82

Vasily KYZMENKO, Ganna CHUK

Contradiction of trends of development of postgraduate education of teachers
of philological disciplines of the South of Ukraine in 1959–1984..... 88

<i>Angelika KURCHATOVA</i>	
The modern ukrainian family and its attitudes for the formation of patriotism of older preschool children	93
<i>Marianna LEVRINTS (LŐRINCZ)</i>	
Ontology of professional competency of prospective foreign language teachers in the USA	100
<i>Lesia MALISHEVA</i>	
Social development of adults with disabilities: inclusive education resources	107
<i>Galina MILENINA</i>	
Providing of continuity of preschool and primary education on principles of new ukrainian school by facilities of quest-technology	112
<i>Sergiy NABATOV</i>	
The problem of determining the "professional training of future theater artists" in the comparative research category	117
<i>Olena NAHORNA</i>	
The technique of diagnosing and monitoring of inclusive readiness of teacher	124
<i>Iлона NIKIFORCHUK-PADURA</i>	
Peculiarities of diagnosing readiness of educators from extracurricular educational institutions to interact with parents	129
<i>Oksana OLEKSIYK</i>	
Formation and development in students of leadership quality students in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines.....	134
<i>Svitlana PARSHUK</i>	
Preparing future teachers to shape the national consciousness of primary school students.....	139
<i>Lyudmila POPOVA</i>	
Distinctive features of independent work organization at Ukrainian language lessons for the Lyceum students	143
<i>Lyuba PRODAN</i>	
Supervision and evaluation of students 'activities in the learning system in the pedagogical concept of V. O. Sukhomlinsky	149
<i>Dariia PUSTOVOICHENKO</i>	
Professional mobility as a component of multicultural competence of future psychologists in the process of learning foreign languages	154
<i>Maria RAKOVSKA</i>	
Valuable orientations of future foreign language teacher's personality in the educational process	159
<i>Inna ROGALSKAYA-YABLONSKA, Hanna KOPINNA</i>	
Legal socialization of pupils of internal type institutions: essence and features	165
<i>Natalia ROMANCHUK, Olexandr MAIBORODA, Natalia ROMANCHUK</i>	
Current theoretical and methodological approaches to future engineers' training in higher technical educational institutions.....	171
<i>Yuliia RUDENKO</i>	
Components the professional and methodical direction of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions.....	176
<i>Liliya RUSKULIS</i>	
The cognitive-communicative approach in the methodical system of the linguistic competence formation of the future teachers of the ukrainian language and literature.....	182
<i>Svitlana SADOVENKO</i>	
Formation of organizational and pedagogical conditions of preparation and development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical college.....	188

<i>Olena SYDORENKO</i>	Private and public initiative in the development of higher education in Europe and America.....	193
<i>Irina SICHKO</i>	A competence approach to environmental and natural training of future teachers in the measurements of the sustainable development requirements	199
<i>Olesia SLYZHUK</i>	System of study by teens of modern Ukrainian poetry: methodological and literary approach	205
<i>Volodymyr STAROSTA</i>	Main structural components students' readiness for professional activity	211
<i>Viktorii STEPANENKO</i>	The object-subject component of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions.....	217
<i>Daria STEPANOVA</i>	Component-structural analysis of professional-diplomatic communication of future professionals from international economic relations.....	224
<i>Svetlana TESLENKO</i>	On the problem of forming the communicative readiness of pre-school children for school	229
<i>Maria TSURKAN</i>	Role of language in processes of humanization, humanitarization and democratization of higher medical education.....	235
<i>Zhang CHUN</i>	Methodological aspect of the formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing training.....	242
<i>Alexander CHUMACHENKO, Alexander KOZUBENKO</i>	Pedagogical features of the use of innovative biomechanics technologies in the training process of martial arts athletes	247
<i>Tetiana SHESTAKOVA</i>	Features of the introduction of coaching in the training of primary school teachers.....	251
<i>Yans INSHI</i>	Formation of vocal and performing competence of a future teacher of musical art – psychological and pedagogical issues	257
<i>Polina YAKYMENKO</i>	Formation of technological ready for future foreign language teachers for professional teaching of pupils with innovation technology	263
<i>Natalia IAREMCHUK, Victoria TYRSHU</i>	The work of I. Drach in the context of the development of modern literary comparativism	267
<i>Petro MALEZHUK, Halyna TKACHUK</i>	Webinar as a form of organization of practical and technical training of future IT-professionals	272
<i>Lilia VASYLENKO</i>	Level characteristics of young preschoolers vocabulary enrichment in the process of physical education.....	278

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-9-14
УДК 378.147.88'811.111

Катерина БАБЕНКО

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри теорії та практики перекладу
інституту іноземної філології Класичного приватного університету
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

АКТИВІЗАЦІЯ НАВИЧОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ШЛЯХОМ ЗАСТОСОВУВАННЯ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

У статті розглядаються методичні засоби активізації навичок монологічного мовлення студентів за допомогою використання художнього тексту. Увага акцентується на вивченні дисципліни «Іноземна мова» на першому-другому курсах вищого навчального закладу. Для підвищення ефективності навчання обрано адаптовані короткі оповідання сучасного американського письменника Аїзека Азімова. Студенти самостійно виконують різнорівневі завдання, шукають додаткову інформацію. Головною метою виконання завдань є написання письмового переказу чи повідомлення з поступовим переходом до усного висловлювання.

Ключові слова: висловлювання, домашнє читання, інформація, монологічне мовлення, наочність, опис подій, переказ, розповідь, характеристика.

Вивчення англійської мови у закладах вищої освіти на неспеціальних факультетах передбачає вдосконалення у студентів навичок монологічного мовлення. Ефективним засобом для активізації навичок вказаного виду мовленнєвої діяльності є читання та переказ тексту.

Методичною **проблемою** є те, що прочитаний текст сприймається студентами як завдання для подальшого перекладу. Переказ нерідко зводиться до випису окремих речень із обраного тексту. Виписані речення часто не мають логічного зв'язку. Зміст прочитаного тексту губиться, внаслідок чого студенти не в змозі відтворити переказ в усній формі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що на заняттях із іноземної мови студентам зазвичай пропонуються для прочитання тексти за фаховим профілем [2; 3; 4; 6]. Такі тексти насичені термінологічною лексикою, вони мають своєрідне структурування. О. В. Ващило вважає, що професійно орієнтований текст розвиває у студентів вміння монологічного мовлення, орієнтованого на спілкування за обраним фахом [3, 18]. Л. А. Гром при навчанні монологічному мовленню радить спонукати студентів до виступів іноземною мовою на конференції. На думку педагога, усний виступ допомагає особистості вдосконалювати навички професійного спілкування [2, 29]. О. А. Мельник та І. І. Озарко підкреслюють важливість формування навичок спонтанного монологічного мовлення за допомогою читання фахових текстів студентами неспеціальних факультетів [6, 40]. Я. Бойко [4, 16] і М. А. Рубцова

[7, 181] зауважують, що для розвитку комунікативних навичок необхідно звертатися й до текстів художнього та публіцистичного напрямків. Художні твори емоційні, вони викликають інтерес до читання, підштовхують студентів до вживання нових лексичних одиниць.

У зв'язку з обмеженою кількістю годин, відведених на вивчення іноземної мови, студентам рекомендується читати тексти вдома. На заняттях відбувається контроль самостійної роботи, проведеної над текстом. Я. Бойко [4, 17], Шапарева [7, 230] звертають увагу на необхідності організації домашнього читання і обов'язкового опрацювання вказаних вправ. В процесі читання студенти ознайомлюються із новими лексичними одиницями, синтаксичними конструкціями. Я. Бойко [4, 17] та М. М. Лопатіна [7, 110] радять користуватися засвоєними знаннями в подальшій мовленнєвій діяльності. М. М. Лопатіна [7, 111], О. А. Мельник та І. І. Озарко [6, 40], О. Л. Соляненко [8, 74] зауважують, що тільки за умови самостійного читання можливо виокремити необхідну інформацію в тексті. Виділена інформація вживається для переказу, висловлювання, виступу, професійного спілкування.

Особливої уваги заслуговує добір текстів, рекомендованих для прочитання. На думку М. М. Лопатіної [7, 110] та О. Л. Соляненко [8, 75], тексти мають бути інформативними, цікавими за змістом, мати новизну і практичну значущість для читача. Н. О. Шапарева наполягає на наявності естетичної цінності та сучасності обраних творів [7, 230]. М. А. Рубцова вважає, що при доборі

текстів викладачу необхідно враховувати рівень знань студентів. Педагог рекомендує узгоджувати зміст обраних текстів із навчальними підручниками і висуває принципи добору текстів: популярність, інформативність, автентичність, доступність, проблемність [7, 182].

Найскладнішим видом діяльності в процесі навчання монологічного мовлення є усне висловлювання. Цієї думки дотримуються О. В. Вашило [3, 18], Д. О. Вороніна [7, 32], А. П. Очковська [4, 103], О. Ф. Тішкова [9, 72]. Усне висловлювання передбачає звернення до кількох слухачів, вміння вільно виражати власні думки, переконувати співбесідників, доказувати власну точку зору. Студенти виконують підготовчі вправи, які активізують навички підготовленого мовлення, формують навички самостійного монологічного висловлювання і поступово переходять від письмової іншомовної діяльності до усної [3; 4; 6; 7; 9].

Оскільки студенти першого-другого курсів немовних факультетів часто мають недостатній рівень знань із фахової термінології, їм складно самостійно опрацювати професійно орієнтований текст. Студентам пропонуються для читання короткі адаптовані художні тексти. **Актуальність** вказаної проблеми полягає в тому, що студенти не тільки ознайомлюються із новими лексичними одиницями, усталеними фразами. Їм надаються завдання: проаналізувати тексти, вирізнити певну інформацію. Студенти навчаються переказувати тексти своїми словами, виражати власну думку щодо прочитаного.

Невирішеною частиною виділеної проблеми є відношення студентів до процесу самостійного читання. Вони вважають, що читання – це найлегший вид діяльності. Тому при прочитанні студенти не завжди звертають увагу на лексичні особливості, характерні саме для англійської мови. Ще одна проблема, яка перешкоджає якісному читанню, – користування електронними перекладними словниками. Внаслідок механічного використання словників студенти отримують переклад, який не відповідає змісту тексту, що значно ускладнює розуміння суті пропонованого твору. **Мета статті** – дослідити особливості активізації навичок монологічного мовлення студентів засобами художніх текстів. **Цілі статті:** проаналізувати особливості перекладу пропонованих художніх текстів; схарактеризувати прийоми вдосконалення навичок письмової та усної монологічної діяльності; підтвердити важливість застосування описаних прийомів для формування сталих навичок спонтанного говоріння; формувати у студентів вміння висловлювати власну думку на іноземній мові.

Виклад основного матеріалу дослідження становить: 1) аналіз художніх творів, обраних для

самостійного домашнього читання, рекомендованих студентам молодших курсів із початковим рівнем навчання; 2) пропонування вправ, спрямованих на розуміння прочитаних текстів; 3) виявлення у студентів здатності розглядати описані у творах ситуації; 4) надання методичних порад щодо використання художніх текстів для вдосконалення навичок монологічного мовлення. Студентам надається для прочитання збірник адаптованих фантастичних оповідань Айзека Азімова [1]. Відомий сучасний письменник знайомий для студентів. Обізнаність студентів із деякими творами полегшує процес прочитання оповідань на англійській мові.

Посібник призначено для самостійного домашнього читання. Після кожного оповідання вміщено вправи, спрямовані на вдосконалення навичок читання, письма й говоріння. Укладачі посібника додають допоміжні слова та фрази до оповідань (Helpful Words and Expressions). Розділ «Activities» має різні поділи: вправи на післятекстове розуміння прочитаного (Reading), активізація лексичних та граматичних навичок (Vocabulary, Grammar). Для вдосконалення навичок письма та говоріння призначено відповідно розділи Writing, Speaking. На жаль, вказані розділи викладено не до кожного оповідання, що порушує принцип систематичності при вирішенні вказаної проблеми дослідження. Тому виникає необхідність надання додаткових завдань на післятекстове та позатекстове розуміння прочитаного твору. Крім того, у посібнику немає жодного завдання на дотекстовий рівень розуміння, тобто відсутня спонукальна дія до прочитання.

Перед студентами поставлено загальну наскрізну мету: кожне оповідання після прочитання обговорюється. Під обговоренням розуміється обмін думками про прочитаний твір та висловлювання власної точки зору про проблему, висвітлену в оповіданні. Тобто під час контролювання прочитаного відбувається комплексна іншомовна діяльність студентів: діалогічна і монологічна. В процесі навчання студенти мають освоїти різні види монологу: повідомлення, розповідь, опис, розмірковування.

З метою підвищення ефективності роботи з художніми текстами радимо студентам завести спеціальний зошит для домашнього читання. В зошиті виконуються вправи, робляться нотатки, за необхідності – переклад текстів або деяких фрагментів, письмовий переказ, повідомлення тощо.

Увага студентів звертається на наявності словника в кінці посібника. Відзначаємо, що всі слова, вміщені в словнику, траплятимуться в оповіданнях. Необхідно нагадати студентам про правила читання англійських звуків, про фонетичну

транскрипцію, подану після кожного слова, про відмінність прочитання та написання багатьох англійських слів. Можна запропонувати студентам пограти в гру: «Make up the story». Студенти поділяються на мікрогрупи по дві-три особи. Кожна мікрогрупа обирає будь-яку літеру зі словничка. Студенти отримують завдання: усно скласти фантастичну або кумедну історію зі словами, вміщеними на обрану літеру. Якщо задача виявиться для студентів дуже складною, їм дозволяється написати історію, а потім прочитати. Можна скласти речення з обраними словами. Основна вимога: вжити не менше десяти слів, застосовувати лише прості речення. Головна мета гри (або вправи, якщо студенти будуть писати), – правильно скласти речення з використаними словами. За бажанням вдома студенти складають власний словничок у зошитах для домашнього читання: випишують тільки незнайомі слова. Якщо виявиться, що деякі студенти мають початкові знання з англійської мови, їм можна порадити вчити слова самостійно, також поступово складати письмово словосполучення або речення із указаними словами. Варто обмежити таких студентів у виконанні завдання: об'єм одної вправи має бути не більше 30 речень.

У згаданому посібнику надається коротке інформативне повідомлення про А. Азімова. Студентам пропонується відшукати додаткові відомості про життя письменника та згадані твори в друкованих джерелах та Інтернет-ресурсах. З метою забезпечення зв'язності повідомлень радимо студентам здійснювати пошук інформації індивідуально. Студенти зосереджуються на розкритті одного з питань:

1. What is the function of the biochemist?
2. Who is the layperson?
3. Describe the writer's place of birth: Petrovichi in Russia.
4. What was the reason of immigration of his family?
5. Describe Brooklyn in 1923.
6. Describe Columbia University.
7. Which department had graduated Isaac Asimov? Describe this department.
8. Name the science fiction magazines in which Asimov began to publish his works. What was of literary school of these magazines?
9. Describe one of the magazines in which Asimov had published his first stories.
10. What is the content of his «Pebble in the Sky»?
11. Describe the first biochemistry work of Asimov. Who were his joint authors?
12. What does Asimov have to do with the Bible and Shakespeare?
13. Why is his work «The Foundation Trilogy» so famous?
14. What is interesting for readers in the story-collection «I, Robot»?

15. Which awards has Asimov for his works? Call the names of the sea wards and books.
16. Do you know films by the works of Asimov? Name the most popular films.

Зауважуємо, що повідомлення має бути дуже коротким, не більше 15 речень. Якщо декілька студентів бажають висвітлити одне питання, підказуємо, що можна розділити інформацію. Припустимо, один студент повідомляє про один журнал, другий – про інший. Кілька студентів дають інформацію про різні фільми за мотивами творів письменника тощо. За можливості студенти здійснюють усні повідомлення.

В процесі інформування виявляється здатність студентів до пошуку та виокремлення найважливішої інформації за обраним питанням, вміння обмежуватись рамками завдання, уміння працювати в мікрогрупах самостійно при розподілі знайденої інформації. Протягом звітування визначається наявність чи відсутність у студентів навичок усного спілкування. Всі відповіді студентів обов'язково оцінюються. Зв'язне, логічне повідомлення враховується й оцінюється вищим балом. Підтримується спроба студентів поділитися інформацією в усній формі. Заохочення підвищує інтерес студентів до читання. Надалі вони намагатимуться здійснювати усні повідомлення.

Перед початком читання варто ознайомити студентів із особливостями стилю письменника. С. Фогель та О. Ковтун [10, 377] звертають увагу на наявність у творах А. Азімова наукової та псевдонаукової термінології. Художні твори письменника багаті на неологізми та вигадані реалії, завдяки чому в читача складається враження реальності описаних подій. Оповідання та романи Айзека Азімова насичені діалогами, тобто літературні герої знаходяться в постійній дії.

В посібнику вміщено ілюстрації до оповідань. Оскільки малюнки розміщено перед художніми текстами, рисунки успішно використовуються для налаштування на прочитання оповідання. Студенти відповідають на наступні запитання:

1. What can you see in the picture?
2. What are the people (the heroes) doing now?
3. Describe their feelings, emotions, and complexion.
4. Can you describe the character one of the persons according to the imaging?
5. How do you think, what is the theme of their conversation?
6. Who is the main hero, in your opinion?
7. Try to combine the imaging of the picture and the name of the story. What is the story about?

Нагадуємо студентам, що під час відповіді необхідно вживати прийменники, слова-зв'язки, вставні слова. Тоді в процесі відповіді вони отримають зв'язне оповідання. При відповіді на третє

та четверте питання радимо використовувати лексичні одиниці та кліше із теми «Person's Character and Appearance». По-перше, студенти глибше засвоюють загальнозвичайні мовні одиниці. По-друге, характеристика героїв оповідань вимагає пошуку нових слів, необхідних для опису зовнішності людини. Опис характеру обраного персонажу ґрунтується на зображенні, зафіксованому на малюнку. Питання п'яте, шосте, сьоме безпосередньо пов'язані зі змістом художнього твору. Фантазування, домисел розвивають у студентів навички образного мислення іноземною мовою. У них виникають різні думки щодо визначення головного героя оповідання. Отже, вони мають доводити власну точку зору, спираючись на власні враження від побаченого на малюнку.

Можна запропонувати студентам давати відповіді за змістом ілюстрації в парах. Один студент запитує, другий відповідає. Потім співбесідники міняються ролями. Важливо слідкувати, щоб відповіді надавалися повними, завершеними реченнями. Далі озвучені та обговорені відповіді занотуються у зошит. Записи знадобляться студентам для порівняння попередніх здогадок і відношення до героїв оповідань після прочитання текстів.

Серед вправ текстового рівня особливої уваги заслуговують виконання завдань на з'ясування дефініцій багатозначного слова (crazy, problem, change). Студенти зіставляють опис слова із його вживанням у реченні, намагаються самостійно вжити багатозначне слово у різних контекстах. Можна надати студентам спробу відшукати ще багатозначні слова в оповіданнях та використати у характеристиці героя, описі ситуації тощо. Корисним для студентів є ознайомлення із фразовими дієсловами, особливостями їх вжитку у спілкуванні. Фразові дієслова та усталені вирази з успіхом застосовуються в оцінюванні дій персонажів.

Звертаємо увагу студентів і на виконання завдань, які містять граматичний матеріал. Зазвичай подібні вправи виконуються неохоче, тому пропонуємо студентам спочатку знайти відповідні фрази безпосередньо у тексті, з'ясувати особливості їх використання у мовленні, спробувати самостійно вжити вміщені у посібнику конструкції в умовно-реальних ситуаціях. Так, конструкцію *be used to/doing smth* застосовуємо в значенні «звикати до чогось», для вираження повторюваних подій у минулому. Тобто подібну фразу можна вживати при описі власних дій або дій іншої особи. Зворот *to be going to* часто використовується в повсякденному спілкуванні для вираження намірів щось здійснити у майбутньому. Цікавою є вправа на тренування у використанні прикметників [1, 48]. Укладачі посібника надають послідовність використання прикметників за якістю, ма-

теріалом, походженням, розміром описуваного предмета тощо. Студентів зацікавлює незвичний порядок розташування прикметників при описі предмета чи явища, адже в рідній мові, як правило, відсутнє суворе дотримання використання прикметників у певному порядку.

Деякі вправи спрямовані на вживання часів дієслів (Present Continuous, Past Simple, Present Simple). Після повторення правил уживання певного дієслівного часу пропонуємо студентам переказати текст в іншій часовій формі. Друга задача – переказ тексту від імені іншої дійової особи. Завдання доволі складне, тому що студентам необхідно одночасно слідкувати за сюжетом твору та грамотністю побудовання речень. Усний переказ не завжди виходить вдалим, тому спочатку краще написати переказ у зошиті.

Для успішного написання переказу висуваються додаткові вимоги. По-перше, студенти повинні прочитати конкретне оповідання повністю, чітко усвідомлювати сюжетну лінію твору. По-друге, студентам із початковими рівнем знань англійської мови необхідно мати в зошитах власний письмовий переклад. По-третє, в зошитах бажано зробити англійською мовою власні коментарі щодо прочитаного: головні герої оповідання, особливості їхнього характеру та поведінки, порівняння з відповідями на питання дотекстового рівня. По-четверте, складається план переказу. Обов'язково оговорується об'єм письмової роботи: 0,5–1 сторінка робочого зошиту. З урахуванням означених вище вимог відбувається написання стислого переказу тексту. Радимо студентам користуватися узагальненим планом:

1. The title of the story.
2. The plot of the story.
3. Introduction: the event in the beginning of the text; first impressions while reading.
4. Development: current events; activities of the hero or heroes; characteristic of the main hero or the hero I like.
5. Conclusion: what I like or dislike in the story, my attitude to the hero or heroes, my impressions at the end of the reading.
6. Central idea of the text.

При створенні переказу необхідно слідкувати за тим, щоб речення не переписувались із посібника, а саме самостійно склалися. Звичайно, можна звертатися до цитування, але за необхідності. Обмеження в об'ємі примушує студентів обирати найголовніші події твору й описувати їх. Схвалюється використання прикметників для опису зовнішності людини, фразових дієслів для описання її поведінки, авторської термінології та неологізмів. Оскільки переказ пишеться вдома, студенти власноруч контролюють самостійність творчої роботи. На занятті можна прочитати

письмовий переказ, а можна переказати підготовлений твір своїми словами. Цікаво, що в процесі усного переказу студенти часто користуються більш знайомою лексикою, підміняючи авторські лексеми синонімічними, більш уживаними у повсякденному спілкуванні. Але якщо усне повідомлення виходить логічним та інформативним, відображає сюжет твору, то можна вважати мету – активізувати навички діалогічного мовлення – досягнутою.

Отримані наукові результати. Застосування художніх творів на практичних заняттях із англійської мови активізує навички мовленнєвої діяльності студентів. Оскільки вивчення іноземної мови передбачає комплексне формування мовленнєвих навичок, паралельно вдосконалюються навички діалогічного і монологічного мовлення. Ефективність навчання досягається за рахунок дотримання принципів комплексності, систематичності, диференційованості. Студенти молодших курсів неспеціальних факультетів отримують різноманітні завдання з урахуванням сформованих навичок володіння іноземною мовою. Самостійне виконання завдань індивідуально, в парах та мікрогрупах сприяє зацікавленому відношенню до поставлених задач. Використання наочнос-

ті допомагає студентам вільніше висловлювати думки, грамотно будувати речення. Ґрунтовна попередня лексична робота та підготовчі вправи до переказу спонукають до вільнішого використання необхідною лексикою з метою усного висловлювання.

Висновки. Використання творів відомого письменника зацікавлює студентів, полегшує сприйняття іноземної мови як предмету. Студенти навчаються застосовувати прочитаний текст для самостійного висловлювання перед аудиторією. Їм подобається виконувати завдання, пов'язані із пошуком додаткової інформації. Ефективність практичних занять досягається внаслідок застосування наочності. Використання лексем, фразових дієслів, усталених фраз та неологізмів, характерних для стилю письменника, полегшує студентам процес написання письмового переказу, спрощує перехід від письмової до усної монологічної діяльності. **Подальших розвідок** у вказаному напрямку потребує вдосконалення навичок професійного спілкування. Вміння студентів самостійно переказувати адаптовані художні твори пришвидшить процес аналізування професійно спрямованої інформації, допоможе здійснювати усні висловлювання на професійну тематику.

Список використаних джерел

1. Азимов А. Короткие фантастические рассказы. Москва: Айрис-пресс, 2011. 80 с.
2. Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: зб. наук. праць VI Всеукр. наук.-практ. конф. /Дніпропетровськ : 2015. 130 с.
3. Ващило О. В. Етапи навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 15. С. 18–23.
4. Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи: зб. матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару /Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. 162 с.
5. Козир О. А. Специфіка викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. *Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей*: зб. матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару / Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. С. 50–51.
6. Мельник О. А., Озарко І. І. Розвиток навичок монологічного мовлення через читання професійно-спрямованої літератури як один із шляхів успішного навчання англійській мові у ВТЗН. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (63)*. 2018. Vol. 153. P. 40–43. www.seanewdim.com (дата звернення: 16.01.2018).
7. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матеріали VIII Міжнародної конференції. Харків: 2016. 256 с.
8. Соляненко О. Л. Читання як один із видів самостійної роботи студентів. *Концепція навчання комунікативній іноземній мові*: матеріали науково-практичної конференції / Харків: НФаУ, 2016. С. 74–75.
9. Тішкова О. Ф. Причини труднощів під час навчання навичок говоріння та шляхи їх подолання. *Педагогічні науки*. 2017. Том 3. Вип. LXXX. С. 71–76.
10. Фогель С., Ковтун О. Відтворення особливостей науково-фантастичного дискурсу А. Азімова в україномовних перекладах. *Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика*: зб. наук. праць / за ред. А. Г. Гудманяна, С. І. Сидоренка. – Київ: Аграр Медіа Груп, 2014. С. 377–379.

References

1. Asimov A. (2011) *Korotkie fantasticheskie rasskazy*. [Science Fiction Stories]/80. [in Russian, in English].
2. Aktualny problemy vykladannya inozemnykh mov dlia profesiynogo spilkuvannya (2015) [Actual problems of foreign teaching languages for professional communication]. Zbirnyk naukovykh prats VI Vseukrains'koi nauково-practychnoi konferentsii. Dnipropetrovs'k. [Collection of scientific works of VI general scientific and practical conference. Dnipropetrovs'k]/ 130. [in Ukrainian].
3. Vashchylo O. V. (2017) *Etapy navchannia maibutnih inzheneriv-mehanikeyv angliys'kogo profesiyno orientovanogo monologichnogo movlennia* [Stages of teaching of future mechanical engineers in English professional oriented monologue] *Visnyk Cherkas'kogo universytetu. Ser. Pedagogichni nauky. Vyp. 15* [Herald of Cherkassy University. Part. Pedagogical science. Issue 15]/ 18–23. [in Ukrainian].

4. Vykladannia inozemnyh mov dlia studentiv nemovnyh spetsial'nostey: stan, ptoblemy, perspektvyvy (2015)[Foreign languages teaching for students of non-language specialties: state, problems, perspectives] Zbirnyk materialiv II Vseukrains'kogo naukovo-practychnogo vebinaru [Collection of materials of II general Ukrainian scientific and practical webinar] Zhytomyr: Zhytomyr'sky derzhavny universytet imeni Ivana Franka [Zhitomir:Zhitomir state university by name Ivan Franco]/ 162. [in Ukrainian].
5. Kozyr O. A. (2015) Spetsyfika vykladannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnyh spetsial'nostey [Specific of foreign language teaching for students of non-language specialties] Osoblyvostivykladannia inozemnyh mov dlia studentiv nemovnyh spetsial'nostey [Peculiarities of foreign language teaching for students of non-language specialties] Zbirnyk materialiv I Vseukrains'kogo naukovo-practychnogo vebinaru [Collection of materials of I general Ukrainian scientific and practical webinar] Zhytomyr: Zhytomyr'sky derzhavny universytet imeni Ivana Franka [Zhitomir:Zhitomir state university by name Ivan Franco]/ 50–51. [in Ukrainian].
6. Mel'nyk O. A., Ozarko I. I. (2018) Rosvytok navychol monologichnogo movlennia cherez chytannia profesiyno-spriamovanoi literatury yak odyin is shliakhiv uspishnogo navchannia anglis'koi movy u VTNZ [Developing of monologue skills through reading professional literature as one of the way of successful English teaching in High Technical Institution] [Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (63). 2018. Vol. 153]Received from //www.seanewdim.com/40–43.[in Ukrainian].
7. Metodychni ta psykologo-pedagogichni problemy vylkadannia inozemnyh mov na suchasnomu etapi: shliahy integratsii shkoly ta VNZ (2016) [Methodical, psychological and pedagogical problems of foreign language teaching in modern stage: the ways of school and IHE integration] Materialy VIII Mizhnarodnoi konferentsii. Har'kiv [Materials of VIII International conference. Har'kiv]/ 256. [in Ukrainian].
8. Solianenko O. L. (2016) Chytannia yak odyin is vydiv camostiynoi roboty studentiv [Reading as one of the sorts of students' independent work] Kontseptsiya navchannia komunikatyvnyi inozemniyi movi [Conception of teaching of communicative foreign language] Materialy naukovo-practychnoi konferentsii. Har'kiv [Materials of scientific and practical conference. Har'kiv]/ 74–75. [in Ukrainian].
9. Tishkova O. F. (2017) Prychyny trudnishchiv pid chas vyvchennia navychok govornnia ta shliahy yiyi podolania [Reasons of difficulties during teaching speaking skills and ways of their (2016) [Pedagogichni nauky. Tom 3. Vyp. LXXX [Pedagogical science. Volume 3. Issue LXXX]/ 71 – 76. [in Ukrainian].
10. Fogel' S., Kovtun O. (2016) Vidtvorennia osoblyvostey naukovo-fantastychnogo dyskursu A. Asimova v ukrainomovnyh perekladah [Reflection of peculiarities of science fiction discourse of I. Asimov in Ukrainian translations] Fahovy ta hudozhnyi perekład: teoriya, metodologiya, praktyka [Professional and feature translation: theory, methodology, and practice] Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv [Collection of scientific works. Kyiv]/ 377–379. [in Ukrainian].

Катерина Бабенко. Активізація навичок монологічної мови студентів молодших курсів неспеціальних факультетів шляхом використання англоязычного художнього тексту

В статті розглядаються методичні засоби активізації навичок монологічної мови студентів шляхом використання художнього тексту. Увага концентрується на вивченні дисципліни «Іноземна мова» на першому-другому курсах вищого навчального закладу. Для підвищення ефективності навчання обрані адаптовані короткі оповідання сучасного американського письменника Айзека Азімова. Студенти самостійно виконують завдання різного рівня, шукають додаткову інформацію. Головною метою виконання завдань є написання письмового перекладу або повідомлення з поступовим переходом до вільного висловлювання.

Ключові слова: висловлювання, домашнє читання, інформація, монологічна мова, наглядність, опис подій, переклад, оповідання, характеристика.

Kateryna Babenko. Intensification of monologue skills of the first-year and second-year students of non-special departments by usage of English feature text

The article is directed to observe the methodical means of activation skills of monologue of the students. Such activation is reached with the help of usage of the feature texts. The centre of attention is the study of the discipline «Foreign language». It is studied by the first-year and second-year students in the institution of higher education. For the effectiveness increase of studying it is selected adapted short stories by modern American author Isaac Asimov. Science fiction stories recommend for home reading. Before read the story students search for additional information about Isaac Asimov. They also describe pictures illustrating stories. Student have exemplary plan for describing. They can answer the questions independently or in pairs. Students learn to portray the heroes of the stories. Students try to express a point of view by the instrumentality of visualization. Fantasy and guess help students to develop their creative thinking skills. They have different opinions. Thereby they must prove their own point of view. Students also do many preparatory exercises improving their lexical and grammatical knowledge. They use words in different meanings, phrasal verbs, cliché, neologisms in their communication. Students have the common aim of home reading. After reading the text and doing exercises they need to discuss the problems which are reflected by the writer. After discussing they set out their own rendering in writing form. Students try to give account of their work in oral form too. After repeating the rules of using Verb Tenses students write compressed rendering of the text on behalf of the narrator or the other hero. Students are recommended to read all the text, new the whole translation, comment in writing their own impression, make up the plan of the rendering. After such work they can produce their monologue orally.

Key words: statement, home reading, information, monologue, visualization, description of events, rendering, story, characteristic.

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: lydunya@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОГО МОВЛЕННЯ
У СТРУКТУРІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування професійно-спрямованого мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Мовлення в діяльності соціального працівника виступає основною формою взаємодії, головним інструментом професійної діяльності. З метою формування професійно-спрямованого мовлення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки створено систему теоретичних та методичних знань з визначених навчальних дисциплін зафіксованих у категоріях і ключових поняттях та нових міжпредметних поняттях, які увійшли до міжпредметної системи. Робота в аудиторії проводилася у вигляді проблемних лекцій, дискусій, розгляду професійних, комунікативно-мовленневих ситуацій і спрямовувалася на те, щоб студенти не лише отримали теоретичні знання, а й брали активну участь в обговоренні, висловлювали власну думку, розмірковували, ставили запитання, розвивали особистісно-творчий потенціал.

Ключові слова: мова, мовлення, культура мовлення, професійно-спрямоване мовлення, комунікативно-мовленнева компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мова – універсальний засіб спілкування. Вона не існує сама по собі, а в людському суспільстві, у процесі спілкування, взаємодії між людьми. Успіх професійної діяльності соціального працівника залежить від уміння спілкуватися, встановлювати взаємини, вирішувати проблеми, обмінюватися інформацією. Успішна реалізація завдань спілкування передбачає високу комунікативно-мовленнєву компетентність соціального працівника, яка у кожній конкретній ситуації спілкування при дотриманні лінгвістичних, етичних, мовленневих норм сприятиме ефективному вирішенню професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема культури фахового мовлення, комунікативних умінь та якостей знайшла своє відображення у працях українських учених (Н. Бабич, І. Білодід, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентиліук, В. Русанівський та ін.). Дослідження А. Богуш, Л. Барановської, І. Білодід, М. Вашуленко, М. Каган, П. Мовчан, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко, С. Шевчук та ін. присвячені особливостям формування професійного мовлення, засвоєння норм літературної мови в процесі професійної підготовки студентів. Проте проблема формування професійно-спрямованого мовлення майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у закладах вищої освіти потребує пошуку нових, більш ефективних технологій та методів впровадження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності формування професійно-

спрямованого мовлення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Мовлення в діяльності соціального працівника виступає основною формою взаємодії, головним інструментом професійної діяльності. В контексті дослідження звернемося до розгляду мовлення як засобу спілкування з позиції діяльнісного підходу, оскільки, діяльність, як зауважує Б. Ломов, будується за законами спілкування [9, с. 10].

С. Рубінштейн стверджував, що проблема мовлення – це насамперед проблема спілкування мовленнєвими засобами і проблема мислення у процесі оволодіння мовою. Автор розглядає спілкування як комунікативну діяльність, а мовлення – як засіб здійснення цієї діяльності. Спілкування – це взаємодія людей, у процесі якої вони обмінюються інформацією, щоб установити й об'єднати зусилля для досягнення спільного результату. Вчений уважав, що, спілкуючись, ми координуємо процеси свідомості: увагу, пам'ять, сприймання, почуття, волю. Це призводить до того, що кожний адресат розуміє висловлювання, тобто дізнається, про що йде мова. З цього випливає, що висловлювання повинні призводити до певних результатів і оцінюватися функціонально, що так важливо у професійній діяльності соціального працівника [13].

Л. Виготський розглядає професійне мовлення як вид діяльності людей певної галузі, що знаходить своє застосування у користуванні мовою конкретного фаху в процесі спілкування [2].

Цієї ж думки дотримується І. Зимня. Вчена визначає спілкування як «специфічну форму взаємодії

людей у процесі реалізації суспільно-комунікативної діяльності» [4, с. 143].

Головною метою спілкування на думку О. О. Леонтєва є не «передавання інформації», а взаємодія з іншими людьми, обмін думками, засвоєння суспільно-історичного досвіду. Вчений зазначає, що мовленнєве спілкування є не тільки найбільш складною і найбільш досконалою формою спілкування, а й формою найбільш спеціалізованою, що дає можливість розглядати мовлення (мовленнєве спілкування) як таку форму спілкування, де загальні психологічні закономірності процесу спілкування виступають у найбільш характерному, найбільш оголеному та найбільш доступному для дослідження вигляді [7].

Сучасна дослідниця В. Михайлюк, зазначає, що знання мови професії підвищить ефективність та продуктивність праці, сприятиме кращій орієнтації у ділових взаєминах. Вчена зауважує, що рівень мовленнєвої компетентності студентів залежить від системного підходу до формування культури ділового мовлення через: мову ділових паперів (робота з документами, бланками); спеціальних (фахових текстів) пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; мову ділового спілкування (формування усного професійно-спрямованого ділового мовлення) [10].

В. Лівенцова, поняття «професійне спілкування» розглядає з двох позицій, у більш широкому значенні, професійне спілкування – це комунікативні навички та вміння властиві людині, яка має спеціальну фахову підготовку і є професіоналом; у вузькому – професійне спілкування – важливий засіб і умова вирішення професійних завдань [8].

На думку Н. Бабич, професійне мовлення передбачає «володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією, стандартизованими мовленнєвими конструкціями, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування» [1, с. 17].

Здійснивши теоретичний аналіз досліджуваного феномену, професійне мовленнєве спілкування в діяльності соціального працівника розглядаємо як засвоєння норм літературної мови, фахової термінології, оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками спілкування; міжособистісну, комунікативно-мовленнєву взаємодію, спрямовану на досягнення поставленої мети спілкування, використання мовних та позамовних засобів виразності (паузи, тембр, темп, мовлення, сила, швидкість, гучність та ін.) учасників ділової комунікації. Високий рівень володіння професійним мовленням, досягнення взаєморозуміння в процесі комунікації визначаємо дефініцією «комунікативно-мовленнєва компетентність соціального працівника».

Професійне мовлення тісно пов'язане з діловим спілкуванням. В. Квасков виокремлює професійне і непрофесійне спілкування, зазначаючи, що вони є двома сторонами одного й того ж явища – діяльності спілкування [6, с. 101].

Таким чином, професійне спілкування – це важлива умова розв'язання завдань і засіб здійснення професійної діяльності соціального працівника. Якщо за межами цієї діяльності люди керуються особистими інтересами та мотивами, то в процесі професійного, ділового спілкування мета визначається потребами професії, її специфікою. Так, у професійній діяльності соціального працівника, на перший план висуваються особистісні якості фахівця (щирість, відкритість, здатність до емпатії), а вже потім, клієнтами оцінюється рівень професійної компетентності. Без умінь встановити міжособистісний контакт, завоювати довіру, нерідко, навіть висококваліфікований фахівець не здатен забезпечити позитивне вирішення проблеми. Тому важливо, щоб соціальний працівник завоював довіру, викликав повагу, був привабливим у спілкуванні і як професіонал, і як особистість, адже все це налаштовує клієнта на співпрацю, викликає довіру, формує партнерські взаємини. Натомість, грубість, нетактовність, зухвалість – відштовхує клієнта, а отже, не сприяє взаємодії, не налаштовує на комунікацію. Окрім професійної компетентності, знання методів та технологій роботи, соціальний працівник повинен володіти культурою фахового мовлення, професійною термінологією, вмінням конструктивно вести діалог, полілог, сприймати, слухати ставити запитання, підтримувати ділову розмову, проводити консультації, наради, публічні виступи та ін. Ділова комунікація у професійній діяльності соціального працівника передбачає вміння оперувати технологіями впливу на клієнта, переконувати, доводити аргументувати, знати правила ведення ділової бесіди, діалогу, виступати перед аудиторією. Чим більше комунікативних прийомів і тактик спілкування використовує соціальний працівник у розмові з клієнтом, тим вищий рівень його мовленнєвої культури, мета якої полягає в тому, щоб знайти й адаптувати процес спілкування до кожного клієнта, вміло донести інформацію.

Спілкування соціального працівника має бути особистісно-зорієнтованим, здійснюватися на суб'єкт – суб'єктній взаємодії, відкритих довірливих взаєминах, діалозі, спрямованому на подолання проблеми, активного саморозвитку клієнта, виявленні та реалізації його кращих сторін. Професія вимагає від соціального працівника терпіння, витримки, наполегливості, тактовності, послідовності в діях, принциповості у поєднанні з моральними якостями: доброта, чуйність, емпатія,

толерантність. Оскільки, соціальний працівник є сполучною ланкою між клієнтом і його оточенням, посередником у системі взаємодії особистості, сім'ї та суспільства, він впливає не лише на клієнта, а також на процес спілкування та на ситуацію у суспільстві. Усе це, на думку О. Пасічник, вимагає від нього сформованості професійно-комунікативних умінь, які дослідниця визначає як здатність спрямувати свій потенціал на задоволення потреб особистості на основі застосування комунікативних стратегій і тактик [12].

Формування професійно-мовленнєвого спілкування на думку В. Момот ґрунтується на взаємозв'язку функціональних (оформлення думки, побудова діалогічних і монологічних висловлювань, володіння невербальними засобами спілкування, контроль та самоконтроль мовленнєвої діяльності) і структурних (сукупність знань про нормативність мовлення, психологічні особливості ділового спілкування) компонентів. Взаємодія цих компонентів забезпечує високий рівень мовленнєвої культури особистості [11, с. 51]. В структурі професійно зорієнтованого мовлення вчений виокремлює такі компоненти: мовна правильність (дотримання мовних норм – орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних та ін); мовна майстерність (багатство активного словника, вміння відібрати найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, слово, що відповідає комунікативним намірам мовця; мовна свідомість (удосконалення власного мовлення). Кожен із компонентів взаємопов'язаний між собою і розглядається комплексно [11, с. 49].

З метою формування професійно-спрямованого мовлення, потрібно підвищити мотивацію студентів до навчання; внести зміни в організацію освітнього процесу закладів вищої освіти. Діяльнісний компонент означає готовність застосувати сучасні інноваційні методи навчання, здійснювати аналіз результатів діяльності у процесі розв'язання професійно спрямованих комунікативно-мовленнєвих завдань. Без стимулювання та розвитку комунікативно-мовленнєвого потенціалу студента – майбутнього соціального працівника, в процесі здійснення освітньої діяльності, творчого бачення способів реалізації методів та технологій вирішення проблем, соціально-педагогічних ситуацій, не можливе успішне його становлення як професіонала. Характер майбутньої професійної діяльності вимагає від студента усвідомлення необхідності власних змін, прояву творчості, професійної компетентності.

На думку Т. Зотєєвої, формування творчої особистості передбачає дотримання в освітньому процесі таких етапів: діяльність не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організо-

ваний так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни; потрібно викликати інтереси крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що є збудниками активності особистості [5].

Успіх професійної діяльності майбутніх соціальних працівників залежить від сформованості професійних цінностей, мотивів, комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок, розвитку потенційних можливостей до творчості.

Проведений констатувальний етап дослідження засвідчив, що студенти в процесі навчання недосконало оволодівають мовою професії, зазнають труднощі у професійному спілкуванні, особливо тоді, коли потрібні не тільки знання мовних норм, правил етикету, але й знання фахової термінології, управління емоціями, почуттями.

Під час здійснення формувального етапу дослідження, враховували діяльнісний принцип комунікативно-мовленнєвої спрямованості у поєднанні з принципом міждисциплінарних зв'язків суміжних навчальних дисциплін (лінгвістично спрямовані та професійні), оскільки вивчення курсу «Ділова українська мова (за професійним спрямуванням) є необхідним, але недостатнім для оволодіння професійно-спрямованим мовленням, оскільки основна увага акцентується на офіційно-діловий стиль, що задовольняє потреби писемного ділового спілкування і лише вивчення окремих тем «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем» [3] спрямовані на формування ділового спілкування в професійній діяльності соціального працівника.

Таким чином, формування професійно-спрямованого мовлення майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки передбачало створення системи теоретичних та методичних знань з визначених навчальних дисциплін зафіксованих у категоріях і ключових поняттях та нових міжпредметних поняттях, які увійшли до міжпредметної системи. На основі розроблених схем конструювалася тематика змістових модулів шляхом генералізації, збагачення, систематизації, міжпредметної координації навчального матеріалу дисциплін, які увійшли до міжпредметної системи. Результат цих дій: концентрування у визначених змістових модулях і визначених темах, необхідних для формування професійної, комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників, інформаційних відомостей, наукових категорій та понять, поєднання теоретичних знань і практичних, комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок, вибір найбільш ефективних форм, методів і технологій

формування професійного спрямованого мовлення, які відповідають навчально-пізнавальним можливостям студентів.

Структуру міжпредметної логіко-дидактичної системи подано у таблиці 1.

З огляду на те, що розроблена система міжпредметних зв'язків створена на основі тематично відібраних ключових понять, засвоєних студентами під час вивчення визначених навчальних дисциплін для формування нового, міжпредметного поняття використовувався такий алгоритм дій: аналіз основних ознак поняття, конкретизація, уточнення, розширення та узагальнення основних ознак поняття у вигляді визначення; формування активної, позитивної мотивації до оволодіння новими професійними, комунікативно-мовленнєвими знаннями та поняттями; активна комунікативно-мовленнєва діяльність студентів із засвоєння теоретичних знань та їх практичне застосування в ході виконання професійно-спрямованих вправ, завдань, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, аналіз особистісного комунікативно-мовленнєвого досвіду, самооцінка, самоконтроль, активна пізнавальна та самостійна діяльність студентів із набуття нових знань, самовдосконалення у майбутній професійній діяльності, креативність, творчість.

Робота зі студентами носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміємо, що від змісту, методів, технологій, форм та засобів

навчання залежить досягнення мети – формування професійно-спрямованого мовлення та комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника.

Робота в аудиторії проводилася у вигляді проблемних лекцій, дискусій, розгляду професійних, комунікативно-мовленнєвих ситуацій і спрямовувалася на те, щоб студенти не лише отримали теоретичні знання, а й брали активну участь в обговоренні, висловлювали власну думку, розмірковували, ставили запитання, розвивали особистісно-творчий потенціал. Зокрема, зверталася увага на такі якості усного мовлення, як: уміння говорити літерною мовою, грамотно будувати висловлювання (без суржику, діалекту, уникати мовних помилок; чітко, виразно, достатньо голосно); послідовно та зв'язно будувати свої висловлювання; супроводжувати мовлення невербальними засобами комунікації; володіти експресивною лексикою; використовувати професійні слова та терміни.

На лекційних, практичних заняттях, проходження різних видів практики (волонтерська, навчальна, виробнича), розроблялися комунікативно-мовленнєві вправи, завдання, тренінги, ділові та рольові ігри, проєктні технології навчання, велися дискусії, публічні виступи, ділові наради, спрямовані на практичне застосування одержаних знань, сформованість практичних умінь і навичок вирішувати професійні завдання.

Таблиця 1 – Структуру міжпредметної логіко-дидактичної системи

Назва дисципліни	Додаткові теми	Ключові поняття
Українська мова (за професійним спрямуванням)	Формування культури спілкування соціального працівника	Культура спілкування, комунікація, культура фахового мовлення, комунікативно-мовленнєва взаємодія
	Комунікативно-нормативний компонент спілкування соціального працівника	Професійне мовлення, професійна компетентність, професійно-ділове спілкування, ділова бесіда, види бесід, розмова по телефону
Основи міжособистісного спілкування	Професійна, комунікативно-мовленнєва компетентність соціального працівника	Цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності, прийоми комунікативної взаємодії, інформаційно-комунікативна функція спілкування, формули мовленнєвого етикету
Основи консультування	Характеристика комунікативно-мовленнєвого потенціалу соціального працівника	Засоби виразності мовлення, мовленнєвий етикет, комунікативно-мовленнєвий супровід, комунікативні техніки, прийоми продуктивного та непродуктивного спілкування, невербальні техніки продуктивного спілкування, емпатія, прийоми консультування
Етика соціальної роботи	Комунікативна культура – як складник професійної компетентності майбутнього соціального працівника	Ціннісні орієнтації, культура, етичні принципи, морально-етичні норми поведінки
Ведення професійних документів	Писемне нормативне мовлення соціального працівника	Функціонування мовних одиниць у текстах різних стилів, базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння
Основи конфліктології і партнерства	Комунікативні уміння як складова професійної компетентності соціального працівника	Моделі поведінки у конфлікті, безконфліктна взаємодія, урегулювання та вирішення конфліктів, стратегії, тактики та технології розв'язання конфліктів

Семинарські заняття проходили у формі диспутів, нарад, перемовин, професійно-спрямованих ділових та рольових ігор з використанням інтерактивних вправ «Ажурна пилка», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Метод Прес», «Мікрофон», «Незакінчені речення». Виконання письмових завдань (написання есе, міні-роздумів) сприяли підвищенню у студентів орфографічної грамотності, пунктуаційної пильності, досягненню максимальних знань у формуванні професійно-спрямованого мовлення під час практичного вирішення змодельованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування професійно-спрямованого мовлення майбутніх соціальних працівників залежить від організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, вибору методів, форм та технологій навчання, спрямованих на розвиток комунікації, становлення професійного мовлення, позитивної мотивації до навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інформаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення щодо формування професійно спрямованого мовлення студентів спеціальності «соціальна робота».

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови. Київ : Вища школа, 2003. 386 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 335 с.
3. Гуменюк І. М., Білавич Г. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): Робочий навчально-методичний посібник. Змістовий модуль 2. Вид. 2-ге, випр. і доп. Івано-Франківськ : ПП «ТУР-ІНТЕЛЕКТ», 2013. 204 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты организации устного пропагандистского общения и формирование социалистической личности // Прикладные проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1983. – С. 146–147., с. 143.
5. Зотєєва Т. О. Проблема формування творчої особистості майбутнього педагога // *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* (Зб. наук. пр.). Одеса, 2008. № 12. С. 26–27.
6. Квасков В. Д. Общение и деятельность. Москва : ИЧП «Воскресенье», 1997. 218 с.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. 288 с.
8. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів виробничої сфери : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 232 с.
9. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // *Проблемы общения в психологии*. Москва, 1981. 232 с.
10. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ: 1999. 28 с.
11. Момот В. В. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Київ, 2002. 185 с.
12. Пасічник О. О. Структура і критерії комунікативних умінь та результати визначення рівня їх сформованості у майбутніх соціальних педагогів // *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 98–102. -URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_4_22 (дата звернення 11.12.2019 р.)
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Издательство : Питер, 2002, 720 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn-osnovu_obzhey_psc.pdf (дата звернення 12.12.2019 р.)

References

1. Babych N. D. (2003) *Praktychna stylistyka i kultura ukrainskoi movy* [Practical stylistics and culture of the Ukrainian language] Kyiv : Vyshcha shkola. 386 s. (ukr)
2. Vygotskij L. S. (1983) *Istorija razvitiya vysshih psichicheskikh funkcij* [The history of the development of higher mental functions] // *Sobr. soch. v 6-ti t. Moskva : Pedagogika*. T. 2. 335 s. (rus).
3. Humeniuk I. M., Bilavych H. V. (2013) *Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam): [Ukrainian language (by professional direction)]: Robochy navchalno-metodychny posibnyk. Zmistovyi modul 2. Vyd. 2-he, vypr. i dop. Ivano-Frankivsk : PP «TUR-INTELEKT». 204 s. (ukr)*
4. Zimnjaja I. A. (1983) *Psihologicheskie aspekty organizacii ustnogo propagandists'kogo obshhenija i formirovanie socialistscheskoj lichnosti* [Psychological aspects of organizing oral propaganda communication and the formation of a socialist personality] // *Prikladnye problemy social'noj psichologii*. Moskov : Nauka. S. 146–147. (rus).
5. Zotieieva T. O. (2008) *Problema formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha* [The problem of forming the creative personality of the future teacher] // *Naukovy visnyk Pivdenoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho* (Zb. nauk. pr.). Odesa. № 12. S. 26–27. (ukr)
6. Kvascov V. D. (1997) *Obshhenie i dejatel'nost'* [Communication and activities] Moskov: IChP "Voskresen'e". 218 s. (rus).
7. Leont'ev A. A. (2003) *Osnovy psicholingvistiki* [Basics of psycholinguistics] Moskov : Smysl ; SPb. : Lan', 288 s. (rus).
8. Liventsova V. A. (2002) *Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv vyrobnychoi sfery* [Forming a culture of professional communication among future managers of the production sphere] : (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences) Ternopil. (ukr)
9. Lomov B. F. (1981) *Problema obshhenija v psichologii* [The problem of communication in psychology] // *Problemy obshhenija v psichologii*. Moskov. 232 s. (rus).
10. Mykhailiuk V. O. (1999) *Formuvannia kultury dilovoho movlennia u studentiv ahrarnoho vuzu* [Formation of Business Broadcasting Culture in Students of Agricultural University] (na materialy spetsialnostei «Oblik i audyt» ta «Menedzhment orhanizatsii») : (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences) (ukr).

11. Momot V. V. (2002) Formuvannia profesiino zorientovanoho movlennia u studentiv tekhnikumiv i koledzhiv tekhnichnoho profilu [Formation of vocationally oriented speech in students of technical schools and colleges of technical profile]: (Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences). Kyiv (ukr).
12. Pasichnyk O. O. (2012) Struktura i kryterii komunikatyvnykh umin ta rezultaty vyznachennia rivnia yikh sformovanosti u maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [The structure and criteria of communicative skills and the results of determining their level of formation in future social educators] // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser. : Psykholoho-pedahohichni nauky. № 4. S. 98-102. -URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_4_22 (data zvernennia 11.12.2019 r.)
13. Rubinshtejn S. L. (2002) Osnovi obshhej psihologi [Basics of General Psychologists] Izdatel'stvo : Piter. 720 s. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf (data zvernennja 12.12.2019 r.) (rus).

Людмила Березовская. Формирование профессионально-направленной речи в структуре профессиональной подготовки будущих социальных работников

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования профессионально-направленной речи в структуре профессиональной подготовки будущих социальных работников.

Речь в деятельности социального работника выступает основной формой взаимодействия, главным инструментом профессиональной деятельности. С целью формирования профессионально-направленной речи будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки создана система теоретических и методических знаний по определенным учебным дисциплинам зафиксированных в категориях и ключевых понятиях и новых межпредметных понятиях, которые вошли в межпредметные системы.

Работа в аудитории проводилась в виде проблемных лекций, дискуссий, рассмотрения профессиональных, коммуникативно-речевых ситуаций и направлена на то, чтобы студенты не только получили теоретические знания, но и принимали активное участие в обсуждении, высказывали собственное мнение, рассуждали, задавали вопросы, развивали личностно-творческий потенциал.

Ключевые слова: язык, речь, культура речи, профессионально-направленная речь, коммуникативно-речевая компетентность.

Liudmyla Berezovska. Formation of professionally directed speech in the structure of professional training of future social workers

Language is a universal medium of communication. It does not exist by itself, but exists in human society, in the process of communication, interaction between people. The success of a social worker's professional activity depends on the ability to communicate, to establish relationships, to solve problems, to exchange information. Successful implementation of communication tasks implies a high communicative-speaking competence of the social worker, which in each specific communication situation, while observing linguistic, ethical and speech norms, will contribute to the effective solution of professional problems.

Professional speech communication in the activity of a social worker is considered as mastering the norms of literary language, professional terminology, mastering communication and speaking skills and communication skills; interpersonal, communicative-speech interaction aimed at achieving the goal of communication, the use of linguistic and non-linguistic means of expression (pauses, timbre, tempo, speech, power, speed, volume, etc.) participants in business communication. High level of proficiency in professional broadcasting, achievement of mutual understanding in the process of communication is defined by the definition of "communicative and speech competence of a social worker".

Professional communication is an important prerequisite for solving the tasks and means of pursuing a social worker's professional activity. If outside of this activity people are guided by personal interests and motives, then in the process of professional, business communication the purpose is determined by the needs of the profession, its specificity.

Social worker communication must be person-centered, subject-oriented interaction, open trusting relationships, dialogue aimed at overcoming the problem, active self-development of the client, identification and realization of its best parties.

In order to form vocationally directed speech, it is necessary to increase students' motivation to learning; to make changes to the organization of the educational process of higher education institutions. The activity component means the readiness to apply modern innovative teaching methods, to analyze the results of activity in the process of solving professionally oriented communication and speech tasks.

Keywords: language, broadcasting, broadcasting culture, vocational-directed broadcasting, communicative-speaking competence.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-21-25

УДК 378:-048.58

Олена БІДА

*доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net*

Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ

*доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
Національної академії педагогічних наук України,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка
e-mail: anatoliy230743@ukr.net*

Тетяна КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net*

Олександр КУЧАЙ

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: kuchay@ukr.net*

Ольга СУЛИМ

*заступник директора з навчальної роботи,
викладач-методист педагогічного коледжу
Львівського національного університету імені Івана Франка
e-mail: suwo@ukr.net*

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ФАХІВЦЯ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі головними напрямками професійної позиції фахівця щодо здійснення англомовної освіти є поліпшення й поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини, підвищення ефективності мовної освіти, створення сприятливих умов для вивчення іноземних мов, залучення інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у навчальний процес сучасної української школи, зокрема і початкової. Сучасність впевнено вимагає упровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах, що є одною з характерних рис сучасної початкової школи. На це і спрямовується професійна позиція фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Здійснено розгляд теоретичних засад упровадження англомовної освіти у початкову школу в сучасній Україні. Розкрито виховну мету навчання іноземної мови. Виокремлено практичну мету навчання іноземної мови в початковій школі. Розвивальна мета навчання іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення виокремлених у статті психічних процесів і здібностей учнів.

Ключові слова: професійна позиція, сучасна українська початкова школа, англомовна освіта, задання вчителя початкової школи, мета навчання іноземної мови, вивчення іноземної мови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі головними напрямками професійної позиції фахівця щодо здійснення англомовної освіти є поліпшення й поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини, підвищення ефективності мовної освіти, створення сприятливих умов для вивчення іноземних мов, залучення інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у навчальний процес сучасної української школи, зокрема і початкової [1, с. 343–349] на що і спрямовується професійна позиція майбутнього фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Поступове упровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах – одна з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи.

Практична мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає в тому, щоб закласти основи володіння іноземною мовою у молодших школярів, тобто сформувати початки фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмій аудіювання, говоріння, читання та письма в межах програмних вимог, що передують формуванню професійної позиції фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій

школі. Курс навчання іноземної мови в початковій школі складається з двох етапів – підготовчого (1-й рік навчання) та основного (2–4 роки навчання). Перший рік навчання – це спеціальний пропедевтичний курс, метою якого є підготовка до засвоєння основного курсу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи вивчалася багатьма дослідниками (М. Боритко, Е. Бондаревська, С. Буднікова, К. Ваганова, А. Гуторова, В. Ільїн, Т. Казакова, Є. Катрич, І. Колесникова, В. Краєвський, А. Маркова, А. Мудрік, Л. Новікова, З. Плетнева, Н. Радіонова, Г. Семенова, І. Ткаченко, Г. Шищенко і ін.). Організацію та особливості навчання іноземних мов розглядали такі дослідники І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. В. Борисова, Н. І. Верещагіна, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Н. О. Горлова, Л. Я. Зеня, Н. Ф. Коряковцева, С. С. Кунанбаєва, Н. В. Майер, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, О. О. Паршикова, Г. В. Рогова, В. В. Сафонова, О. М. Соловова, П. В. Сисоєв, В. В. Черниш, А. М. Щукін та інші.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є розгляд професійної позиції фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Формування ринку праці в Україні, її інтеграція в світовий економічний простір супроводжується зростанням конкуренції між професіоналами високої кваліфікації. У такі жорсткі умови й потрапляє сучасна молодь, яка прагне здобути хорошу професію відразу після закінчення навчання, мріє про швидкі професійні досягнення, матеріалізовані в зовнішніх атрибутах успішної людини, й при цьому не бажає повною мірою працювати над собою, підвищувати свій особистісний і професійний рівень, розвивати необхідні для обраної професії професійно важливі якості [3, с. 555–565]. Такі протиріччя й визначають актуальність проблеми дослідження – професійна позиція фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Новий тлумачний словник української мови трактує поняття «позиція» (від лат. *positio* – положення) – як положення, постава; розташування чого-небудь; точка зору, ставлення до чого-

небудь, що визначає характер поведінки, дії; поведінка, характер дій, що зумовлені цією точкою зору, цим ставленням [4, с. 757].

За психологічним словником «позиція – це стійка система відносин людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці і вчинках. Позиція – утворення, що розвивається; її зрілість характеризується несуперечністю і відносною стабільністю» [5, с. 414].

Е. Ільєнков, Б. Еренгроста ін. вважають позицію як точку зору особи; певну оцінку факту, явища; дію, поведінку, зумовлену цим відношенням, оцінкою [6].

Р. Немов, стверджує, що це поняття означає офіційне положення людини у тій чи іншій підсистемі стосунків [7, с. 538].

Д. Прімою професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи визначається як ставлення фахівця до професії і до себе в ній, що виявляється у діяльності. Професійна позиція є формованою особистісно-професійною якістю, яка базується на розвитку ціннісно-сміслових стосунків до педагогічної професії і визначає індивідуальний стиль професійної діяльності педагога [8, с. 233–236].

Як зазначає Г. Бойко [9] інтерналізація навчання, що відбувається сьогодні в Європі, спонукає педагогів до об'єднання не лише з метою вироблення спільних стандартів вищої освіти, зумовлених Болонським процесом, але й визначення єдиних цілей організації навчання особистості в інтересах розбудови глобального громадянського суспільства на засадах загальнолюдських демократичних цінностей [10, с. 2–3].

На методологічному рівні у Концепції 12-річної школи визначено мету і функції початкової освіти, яка, зберігаючи наступність із дошкіллям, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, соціальний розвиток. Пріоритетними у початкових класах є загальнонавчальні, розвивальні, виховні й оздоровчі функції. Характерними для початкової школи є практична спрямованість змісту, інтеграції знань, що дає змогу краще брати до уваги визначальну особливість молодших школярів – цілісність сприймання й освоєння навколишньої дійсності [11, с. 91]. Збагачення змісту сучасної початкової освіти має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання. Провідним його принципом є гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти як вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства.

У визначенні змісту освіти початкової школи важливу роль відіграє диференційований підхід як обов'язковий принцип її функціонування. Він

забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одних й тих же цілей початкової школи досягають на різному матеріалі [9].

Виховна мета навчання іноземної мови – формування позитивних особистісних якостей та рис характеру учнів дає їм змогу комфортно почуватися в іншомовному середовищі. Так, на уроках іноземної мови у початковій школі вчитель має виховувати в учнів толерантність, відкритість, готовність до спілкування, повагу до народу, мову якого вивчають, та його культури, позитивне ставлення до іноземної мови як елемента культури народу і засобу передавання її іншим, почуття патріотизму – любові до своєї Батьківщини, що пов'язано з усвідомленням власної національної ідентичності й готовністю представляти українську національну культуру у діалозі культур, доброзичливість, привітність, ввічливість, увагу та повагу до співрозмовника як складові культури спілкування.

Освіта, виховання і розвиток учнів на уроках іноземної мови у початковій школі забезпечуються шляхом добору навчального матеріалу (текстів для читання/аудіювання, мовленнєвих зразків, наочності, ситуацій спілкування); організацією навчального процесу – постановкою проблемних завдань, застосуванням сучасних методів та прийомів навчання, створенням атмосфери, в якій учні почувалися б вільними висловлювати свої думки і почуття, погляди і оцінки щодо запропонованих тем спілкування. Цілі навчання іноземних мов конкретизовано у проміжних цілях на всіх етапах шкільного курсу, їх уточнення залежить також від специфіки навчального закладу (школа, гімназія, ліцей, коледж, дитячий центр дозвілля) [12].

Розвивальна мета навчання іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення таких психічних процесів і здібностей учнів: а) мовленнєвих здібностей учнів (гнучкість артикуляційного апарату, фонематичний (інтонаційний) слух, здатність до імітації, мовний здогад, логічне викладення думок, відчуття мови та стилю тощо); б) психічних процесів, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю (обсяг довготривалої та оперативної пам'яті, увага, уява, операції мислення); в) інтелектуальних здібностей учня (уміння здійснювати проблемно-пошукову діяльність, переносити знання, навички, уміння перекладати з рідної мови на іноземну мову з одних видів мовленнєвої діяльності на інші, з відомих (відпрацьованих) ситуацій спілкування у нові; уміння проводити аналогії, класифікації, узагальнення); г) соціальних здібностей учнів, тобто здатності й готовності учнів до спілкування на міжкультурному рівні (вміння долати почуття страху та невпевненості при зустрічі з чужим, незвичним; вміння бачити

спільні риси, які об'єднують усіх людей, та специфічні національні особливості, толерантно ставитись до культурних цінностей інших країн, відповідно до них самостійно планувати свої мовленнєві дії); д) навчальної мотивації школярів через усвідомлення актуальності й престижу вивчення іноземної мови, важливості навчальної діяльності, через позитивні емоції, різноманітні активні методи і прийоми навчання, використання проблемних питань і завдань, створення комунікативних ситуацій, цікавий навчальний матеріал та його новизну, можливість застосування знань, набутих раніше [12].

Завдання вчителя початкової ланки полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному учневі проявити свою активність, свою творчість та активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі вивчення іноземної мови [13] на що і спрямовується професійна позиція фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Висновки і перспективи досліджень. Сучасність впевнено вимагає упровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах, що є одною з характерних рис сучасної початкової школи. На це і спрямовується професійна позиція фахівця щодо здійснення англомовної освіти у сучасній українській початковій школі.

Розкрито зміст понять: «позиція» і «професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи».

Здійснено розгляд теоретичних засад упровадження англомовної освіти у початкову школу в сучасній Україні.

Розкрито виховну мету навчання іноземної мови. Виокремлено практичну мету навчання іноземної мови в початковій школі. Розвивальна мета навчання іноземної мови передбачає розвиток та удосконалення виокремлених у статті психічних процесів і здібностей учнів.

Накреслено завдання вчителя початкової ланки, яке полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному учневі проявити свою активність, свою творчість; активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі вивчення іноземної мови на що направлена професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи.

Перспективи подальших наукових досліджень з означеної проблеми полягатимуть у розкритті ефективних інноваційних підходів до викладання іноземної мови у початковій школі, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Список використаної літератури

1. Корсун Г. О. Шляхи підвищення якості викладання англійської мови професійного спрямування в технічних університетах України / Г. О. Корсун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 2. – С. 343–349.
2. Організація та забезпечення процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://bookwu.net/book_metodika_1127/9_tema-7-organizaciya-ta-zabezpechennya-procesu-navchannya-inozemno-movi-v-serednih-navchalnih-zakladah
3. Кулаков Р. С. Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності. // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць – К: ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Випуск 8. – С. 555–565.
4. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. 2-ге вид., виправлене. Т. 3. К.: Аконіт, 2008. 862 с.
5. Словарь практического психолога. Сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
6. Ильенков Э. В. Проблема идеального. М.: Наука, 1979. 155 с.
7. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М.: Просвещение : ВЛАДОС, 1995. 512 с.
8. Пріма Дмитро. Професійна позиція як науковий феномен // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки – № 2 (65), – 2019. – С. 233–236.
9. Бойко Галина Олегівна, Тенденції розвитку сучасної початкової освіти (український та міжнародний аспект), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwifp6b0utriAhUH_SoKHS5NDTAQFjAJegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fpedagogy.lnu.edu.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F05%2F3-%25D1%2581%25D1%2582%25D0%25B0%25D1%2582%25D1%2582%25D1%258F.docx&usg=AOvVaw3H7uwjQn0odv-oL74R-4w3
10. Кошманова Т. Проблеми сучасної філософії освіти в Україні у контексті конструктивізму. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи: Збірник наукових праць / За ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. – Львів: ВЦ Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка; «Триада плюс», 2008. – 348 с.
11. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
12. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
13. Яковлева Т. В. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

References

1. Korsun H. O. Shlyakhy pidvyshchennya yakosti vykladannya anhliyskoyi movy profesijnoho spryamuvannya v tekhnichnykh universytetakh Ukrayiny / H. O. Korsun // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. – 2015. – № 2. – С. 343–349.
2. Orhanizatsiya ta zabezpechennya protsesu navchannya inozemnoyi movy v serednikh navchal'nykh zakladakh. – [Elektronnyy resurs]. – http://bookwu.net/book_metodika_1127/9_tema-7-organizaciya-ta-zabezpechennya-procesu-navchannya-inozemno-movi-v-serednih-navchalnih-zakladah
3. Kulakov R. S. Profesiynne samovyznachennya osobystosti: kryteriyi ta pokaznyky yiyi sformovanosti v ranniy yunosti. // Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' – K: PNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. – 2010. – Vypusk 8. – S. 555–565.
4. Novyy tлумachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy [uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko]. 2-he vyd., vypravlene. T. 3. K.: Akonit, 2008. 862 s.
5. Slovar' praktycheskoho psykholoha. Sost. S. YU. Holovyn. Mynsk : Kharvest, 1998.800 s.
6. Yl'enkov É. V. Problema ydealnoho. M.: Nauka, 1979. 155 s.
7. Nemov R. S. Psykholohyya: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy: v 3 kn. Kn. 3. Éksperymentalnaya pedahohyeheskaya psykholohyya u psykholohychnostyka. M.: Prosveshchenye : VLADOS, 1995. 512 s.
8. Prima Dmytro. Profesiyna pozytsiya yak naukovyy fenomen // Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Cukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – № 2 (65), – 2019. – S. 233–236.
9. Boyko Halyna Olehivna, Tendentsiyi rozvytku suchasnoyi pochatkovoyi osvity (ukrayinskyy ta mizhnarodnyy aspekt), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwifp6b0utriAhUH_SoKHS5NDTAQFjAJegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fpedagogy.lnu.edu.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F05%2F3-%25D1%2581%25D1%2582%25D0%25B0%25D1%2582%25D1%2582%25D1%258F.docx&usg=AOvVaw3H7uwjQn0odv-oL74R-4w3
10. Koshmanova T. Problemy suchasnoyi filosofiyi osvity v Ukrayini u konteksti konstruktyvizmu. Pedagogichna osvita v Ukrayini i Polshchi: realiyi ta perspektyvy: Zbirnyk naukovykh prats' / Za red. D. Hertsyuka i R. Kukhy. – Lviv: VTS Lviv. nats. un-tu im. I. Franka; «Triada plyus», 2008. – 348 s.
11. Roman S. V. Metodyka navchannya anhliys'koyi movy u pochatkoviyi shkoli: Navchalnyy posibnyk. – K.: Lenvit, 2005. – 208 s.
12. Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchal'nykh zakladakh : pidruchnyk / L. S. Panova, I. F. Andriyko, S. V. Tezikova ta in. – K.: VTS «Akademiya», 2010. – 328 s.
13. Yakovlyeva T. V. Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy pry vyvchanni anhliyskoyi movy – [Elektronnyy resurs]. – http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

Олена Біда, Анатолій Кузьминский, Татьяна Кучай, Александр Кучай, Ольга Сулим. Професіональна позиція спеціаліста по здійсненню англійського освіти в сучасній українській початковій школі

На сучасному етапі головними напрямками професіональної позиції спеціаліста по здійсненню англійського освіти є покращення та поширення практики вивчення мов на протязі всієї життя людини, підвищення ефективності мовної освіти, створення

благоприятных условий для изучения иностранных языков, привлечения информационно-коммуникационных и цифровых технологий в учебный процесс современной украинской школы, в том числе и начальной. Раскрыто воспитательную цель обучения иностранному языку. Выделены практическую цель обучения иностранному языку в начальной школе. Развивающая цель обучения иностранному языку предполагает развитие и совершенствование выделенных в статье психических процессов и способностей учащихся.

Ключевые слова: профессиональная позиция, современная украинская начальная школа, англоязычная образование, задача учителя начальной школы, цель обучения иностранному языку, изучение иностранного языка.

Olena Bida, Anatoliy Kuzminskyi, Olexandr Kuchai, Tetiana Kuchai, Olga Sulym. Professional position of the pedagogue on the implementation of english education in modern ukrainian primary school

Abstract. *At the present stage, the main directions of the professional position of a specialist in the implementation of English language education are improving and spreading the practice of language learning throughout the life of a person, improving the effectiveness of language education, creating favorable conditions for learning foreign languages, bringing information-communication and digital technologies into Ukrainian teaching, including the original one.*

Modernity clearly requires the introduction of early learning one of the foreign languages in elementary classes, which is one of the features of modern elementary school. This is the focus of the professional position of a specialist in the implementation of English language education in modern Ukrainian elementary school.

The purpose of the article is to consider the professional position of a specialist in the implementation of English language education in modern Ukrainian elementary school.

The contents of the concepts: "position" and "professional position of the future elementary school teacher" are revealed.

The theoretical foundations of the introduction of English language education in primary school in modern Ukraine are considered.

The educational purpose of teaching a foreign language is disclosed. The practical purpose of teaching a foreign language in elementary school is highlighted. The developmental purpose of learning a foreign language involves the development and improvement of the students' mental processes and abilities.

The task of the elementary teacher is outlined, which is to create conditions for the practical mastery of the language for each student, to choose such teaching methods that would allow each student to show their activity, their creativity; to activate the cognitive activity of the student in the process of learning a foreign language to which the professional position of the future primary school teacher is directed.

Prospects for further research on this problem will be to discover effective innovative approaches to teaching foreign language in elementary school, which are based on a creative approach, help fully unlock the potential of students and promote the development and self-improvement of learning and learning.

Keywords: professional position, modern Ukrainian elementary school, English language education, tasks of elementary school teacher, purpose of teaching a foreign language, learning a foreign language.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-26-31

УДК 37.013

Руслана БЛИК

викладач кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail:starostischa@gmail.com

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті наголошується на актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. На основі різних підходів науковців визначено сутність поняття «соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», обґрунтовано гендерний підхід як важливу методологічну основу освіти і одну із умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, означено його роль у формуванні відповідної готовності студентів.

Ключові слова: підготовка, соціальний педагог, вихованці, заклади інтернатного типу, готовність, соціально-педагогічні умови.

Сучасна соціальна та суспільно-економічна ситуація в Україні позначилися на демократизації зразків статевої поведінки, модифікації ролі та статусу чоловіка і жінки, що призвело до змін в традиційній системі міжстатевих взаємин та зумовлює необхідність переосмислення традиційних гендерних схем, ролей і їх сприйняття. Руйнація звичних стереотипів мускулітності та фімінності з одного боку – розширює межі для самореалізації особистості у різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості й відповідних способів життєдіяльності, а з іншого – породжує нові соціальні і психологічні проблеми, серед яких: розповсюдження соціально-психологічної дезадаптації подружжя і виникнення дисгармонії у сімейних стосунках; неготовність молоді до створення власної сім'ї в соціально-психологічному, матеріально-побутовому, сексуальному аспектах тощо. Особливо гостро проблему гендерної соціалізації відчувають вихованці закладів інтернатного типу, оскільки у них цей процес ускладнено відсутністю сім'ї та іншими чинниками різного походження і порядку. Аналіз практики діяльності цих закладів засвідчив, що гендерна соціалізація їх вихованців залишається стихійним і некерованим процесом через недостатню теоретичну та практичну розробку проблеми. Зважаючи на це, актуальності набуває система підготовки соціальних педагогів – носіїв гендерної культури суспільства, здатних забезпечити формування гендерних уявлень, цінностей і поведінки гендерну вихованців закладів інтернатного типу та оптимізувати процес їхньої гендерної соціалізації.

Теоретичні засади виховання та освіти з урахуванням гендерної проблематики обґрунтовано в працях Є. Герасимової, Т. Дороніної, К. Корсака, О. Луценко, Л. Татарнікової, Н. Троян, Н. Чухим та ін.; понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання сформульовано в наукових доробках Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, А. Мудрика, Л. Штильової, С. Вихор; проблема гендерної соціалізації дітей та молоді вивчалася в дослідженнях О. Говорун, С. Вихор, Н. Городнова, А. Кочарян, О. Лосевої, В. Москаленко, Т. Кравченко, І. Рогальська-Яблонська, Л. Яценко та ін.; питання соціально-педагогічної роботи, захисту й підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатах різного типу – у працях Т. Алексеєнко, С. Бадори, Л. Канішевської, Г. Лактіонової, Н. Павлик, Ж. Петрочко, А. Поляничко, С. Курінної, О. Романовської, Н. Султанової, С. Харченко та ін.

Мета статті – розкрити особливості гендерного підходу в аспекті його використання у підготовці майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Перш ніж проаналізувати дослідження науковців щодо ефективної фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти, необхідно проаналізуємо зміст основних понять: «умови», «педагогічні умови» та «соціально-педагогічні умови».

Поняття «педагогічні умови» у словнику-довіднику із професійної педагогіки А. Семенова та В. Стасюк потрактовано як «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки

фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [10, с. 272].

Поняття «педагогічні умови» Ю. Бабанський трактує як «чинники (обставини), що є впливовими відповідно ефективності функціонування педагогічної системи (результат даного процесу має бути закладено у завданнях, змісті, формах та методах виховної роботи)» [1, с. 323].

Ще одним, важливим для дослідження поняттям є словосполучення «соціально-педагогічні умови», які, як уважає Г. Хархан, є «сукупністю об'єктивних можливостей, взаємопов'язаних та взаємозумовлених елементів (змісту, форм та методів), що складають оптимальне середовище, де відбуваються педагогічні процеси та явища» [13, с. 215].

У дослідженні Л. Єрьоміної «соціально-педагогічними умовами формування готовності до сімейного життя вихованців закладів інтернатного типу» визначено «сукупність чинників, що діють у середовищі закладів інтернатного типу і забезпечують результативність підготовленості вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя» [3, с. 153].

На основі узагальнення розглянутих аспектів формулювання означеного поняття *соціально-педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу* розуміємо як сукупність чинників, що визначають особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, забезпечують достатній рівень їхньої готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу та результативність означеного процесу.

Отже, для визначення та обґрунтування соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу необхідно звернутися до аналізу дисертаційних робіт, дотичних за проблематикою до теми нашого дослідження.

Під організаційно-педагогічними умовами забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей Л. Шпільчак розуміє «сукупність взаємозумовлених чинників, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей» [14, с. 18]. До них авторка зараховує такі: «збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; розробку і реалізацію програми підготовки із урахуванням особливостей розвитку її поведінки дітей і обставин дистантної сім'ї; удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу під час навчальних та позааду-

торних занять, збагачення практичного досвіду; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів» [14, с. 18].

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти М. Трухан визначено такі: стимулювання в майбутніх соціальних педагогів внутрішньої мотивації до конструктивного врегулювання та вирішення конфліктів; поетапне засвоєння майбутніми соціальними педагогами конфліктологічних знань і формування у них відповідних умінь і навичок; збагачення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів спеціальними знаннями щодо сутності, структури, функцій і механізмів попередження і розв'язання конфліктів; створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення досвіду конструктивного вирішення конфліктних ситуацій [12, с. 4].

До організаційно-педагогічних умов забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників Л. Головач відносить такі: «збагачення змісту підготовки з урахуванням сутності статевої культури особи, рівня сформованості якостей статевої культури старшокласників; розробку і реалізацію програми підготовки із урахуванням рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників; удосконалення технології підготовки студентів до статевого виховання під час навчальних та позаадуторних занять, збагачення практичного досвіду; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з питань статевого виховання старшокласників у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів» [2, с. 11]

Соціально-педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку О. Пюра уважає такі: «актуалізація діалогічної взаємодії та суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-студент», «соціальний педагог-дитина» в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку; оптимізація практичної спрямованості підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку; забезпечення поетапної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку» [8, с.10].

Узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел з проблем підготовки майбутніх соціальних педагогів, науково-методичні основи організації процесу їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти, а також результати констатувального експерименту дозволили визначити усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу важливою умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу.

Обґрунтуємо важливість цієї соціально-педагогічної умови більш докладно.

Беручи до уваги важливість гендерного підходу, вибір цієї соціально-педагогічної умови обумовлюється його інтеграцією в національний освітній простір, закріпленою чинною законодавчою базою, зокрема Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), стаття 21 п'ятого розділу якого розкриває сутність гендерних ініціатив в освітній практиці таким чином: «Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, рівні умови оцінки знань ...; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків тощо» [4, с. 6].

Гендерний підхід, спираючись на визначення ООН, є «...процесом оцінки будь-якого заходу, що планується, з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, при здійсненні моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості і шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалась» [5, с. 78].

Науковці вважають гендерний підхід новою науковою методологією, а також принципом пізнання й пояснення сутності людини, який, як стверджує М. Ткалич, на сучасному етапі «покликаний розв'язувати такі завдання: 1) вивчення жінок і чоловіків як активних суб'єктів творення соціального світогляду, розвитку соціальних відносин, світобачення, можливостей особистості; 2) аналіз соціально-економічних, суспільно-політичних, культурних, психологічних та інших умов, що зумовлюють та відтворюють сучасне

становище чоловіків і жінок у суспільстві; 3) розкриття соціальних ролей та позицій чоловіків і жінок, формування засад і методів соціального зрівняння в усіх сферах життя; 4) пошук можливостей входження жінок у чоловічо-домінантну систему, збагачення її новими властивостями в з урахування інтересів і потреб обох статей; 5) пошук нових форм упорядкування соціальних відносин в інтересах жінок і чоловіків» [11, с.11].

Необхідність і доцільність розробки й упровадження гендерного компоненту в освітню галузь О. Ільченко обумовлює низкою соціально-педагогічних суперечностей, а саме: «між прагненням української держави до подальшого інтегрування у європейський та світовий освітній простір та домінуванням у вітчизняному суспільстві патріархатної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності і маскуліності; між завданнями національної освіти, щодо формування демократичних цінностей, утвердження принципів рівності і гуманності, розвитку гендерної культури егалітарного зразка та окремими дискримінаційними тенденціями (за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, класової належності, майнового статку тощо), які мають місце в суспільному житті країни; між усвідомленням прогресивним освітянським колом необхідності впровадження нового дослідницького напрямку – гендерного підходу та тривалим панування практики «однієї думки», що сформувала специфічну ментальність вітчизняного науковця, здатного використовувати у пошуках істини один із можливих шляхів, інші – відкидати; між потребою здійснення «гендерної інвентаризації» традиційної методології соціальних і соціоанітарних наук, необхідністю створення інноваційних методів та підходів, упровадження нових тем і курсів з гендерної проблематики та браком матеріальних і моральних стимулів для їх розроблення і впровадження, недостатністю узагальнюючих праць з теорії і методології гендерних досліджень тощо; між об'єктивною потребою у вихованні нової генерації молоді з гендерночутливим форматом мислення і традиційною гендерно нейтральною (нечутливою) освітньою політикою і практикою» [6, с. 23].

Провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного освітнього процесу О. Ільченко визначає такі: 1) гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності; 2) розкриття і аналітичне осмислення наявних відмінностей у вихованні хлопців і дівчат, упередженості в змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті у цілому; 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів

сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці; 4) корегування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації; 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості; 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин; 7) реконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень; 8) створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно зорієнтованих стратегій гендерного виховання [6, с. 28].

Нам особливо імponує подане науковцем визначення головної ідеї гендерного підходу в педагогіці; О. Ільченко вбачає її «не в описанні біологічних відмінностей та фіксуванні різниці в соціальних статусах, ролях, нормах і правилах життя (навчання, виховання) представників різної статі, а в «оцінці гармонії взаємодії статей», в аналітичному осмисленні і поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньо-виховному середовищі, у врахуванні впливу всіх факторів педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її «саморух» [6, с. 28]. Інтеграція гендерного підходу в сучасну вищу педагогічну освіту, на переконання І. Мунтян, «надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг через кваліфіковане розуміння його сутності з повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації незалежно від статі» [7, с. 3].

Погоджуємося із Н. Самойленко, яка вважає, що «проведення гендерного підходу в процес підготовки майбутніх учителів дає змогу формувати:

- гендерну грамотність (система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень);
- сформовану мотивацію до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерну самоосвіту (набуття власного досвіду з гендерної збалансованості);
- гендерну чуйність (здатність особистості усвідомлювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму);
- повагу до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі» [9, с. 47].

В аспекті зазначеного вище наголосимо на важливості упровадження гендерного підходу у

процес підготовки майбутніх учителів загалом та соціальних педагогів, зокрема. Це забезпечить не тільки ґрунтовні засади для удосконалення їхнього професіоналізму, а й формування їхньої гендерної культури як важливої складової гендерної соціалізації та їхній особистісний розвиток як активних суб'єктів соціального життя. Від використання педагогами виховних траєкторій залежить реальне здійснення реконструкції традиційних культурних обмежень у розвитку особистості вихованців закладів інтернатного типу, створення умов розкриття здібностей дівчаток і хлопчиків у процесі педагогічної взаємодії.

Отже, задля усвідомлення студентами важливості гендерного підходу та його упровадження у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів, доцільно забезпечити висвітлення в змісті їхньої фахової підготовки у закладі вищої освіти інформації про те, що гендерна самосвідомість особистості формується через усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особистості; усвідомлення себе як особистості, здатної впливати не гендерну ситуацію в державі; активна позиція щодо необхідності участі у гендерних перетвореннях; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; розуміння рівноправності участі обох статей у політичному житті; лояльне і водночас, вимогливе ставлення до осіб обох статей; готовність відповідати за славні рішення та їхні наслідки; толерантність, здатність до компромісу. Таку роботу реалізовували на першому організаційно-пізнавальному етапі формування експерименту завдяки введенню додаткових тем гендерної проблематики в навчальні дисципліни «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», а також у процесі проведення лекційних, практичних занять з модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості», додатково введеного у навчальну дисципліну «Соціалізація особистості».

Отже, реалізація у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів гендерного підходу дозволила студентам оволодіти питаннями важливості гендерних перетворень в українському суспільстві, обумовлених наявністю гендерної асиметрії в гендерних відносинах; розглянути соціальні, психологічні виміри гендерних досліджень та правове забезпечення гендерної рівності; проаналізувати прояви та шляхи подолання гендерного насильства; ознайомитися з освітніми практиками у сфері забезпечення гендерної рівності.

Перспективою подальших наукових пошуків у цьому напрямку є визначення та реалізація інших соціально-педагогічних умов ефективної фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
2. Головач Л. Я. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників: автореф. дис. канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 2016. 20с.
3. Єрьоміна Л. Є. Соціально-педагогічні умови формування у вихованців закладу інтернатного типу готовності до сімейного життя: автореф. дис. канд. пед. наук, Київ, 2019. 20 с.
4. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/annot/2866-15>
5. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики. *Соціологія теорія, методи, маркетинг*. 1998. № 6. С. 78-91.
6. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 23-30.
7. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 2004. 23 с.
8. Пюра О. С. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2015. 20 с.
9. Самойленко Н. Впровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Професійна освіта*. 2 (303), 2016. С. 43-49.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
11. Ткалич М. Г. Гендерна психологія :навч. посіб. К. : Академвидав, 2011. 248 с.
12. Трухан М. А.Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти: автореф. дис. канд. пед. наук. Рівне, 2016. 20 с.
13. Хархан Г. Д. Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2011. 300 с.
14. Шпільчак Л. Я. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей: автореф. дис. канд. пед. наук. Івано-Франківськ, 2016. 20 с.

References

1. Babanskiy Ju. K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.
2. Holovach L.Ia. Formuvannya hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do statevoho vykhovannya starshoklasnykiv [The future social educators readiness for sexual education of high school students formation]: avtoref. dys.. kand.. ped. nauk. Ivano-Frankivsk, 2016. 20s.
3. Ieromina L.Ie. Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannya u vykhovantsiv zakladu internatnoho typu hotovnosti do simeinoho zhyttia [Socio-pedagogical conditions of boarding school type students' readiness formation for family life]: avtoref. dys. kand. ped. nauk, Kyiv, 2019. 20 s.
4. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei dlia zhinok i cholovikiv» [Law of Ukraine "On Equal Rights and Opportunities for Women and Men"] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/annot/2866-15>
5. Ivashchenko O. Genderna naukova perspektyva: vid svitohliadu do polityky [Gender scientific perspective: from world outlook to politics.]. Sotsiolohiia teoriia, metody, marketynh. 1998. № 6. S. 78-91.
6. Ilchenko O. Gendernyi pidkhid yak nova metodolohiia naukovykh doslidzhen v haluzi pedahohiky: heneza rozvytku [Gender approach as a new methodology of scientific research in pedagogy: genesis of development.]. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Poltava, 2011. S. 23-30.
7. Muntian I. S. Hendernyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv [Gender approach in professional training of students of higher educational institutions]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. Odesa, 2004. 23 s.
8. Piura O. S. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do komunikatyvnoi diialnosti v umovakh dytiachyykh zakladiv ozdorovlennia i vidpochynku [Preparing future social educators for communicative activity in the conditions of children's health and recreation facilities]: avtoref. dys.. kand. ped. nauk. Kyiv, 2015. 20 s.
9. Samoilenko N. Vprovadzhennia henderneho pidkhodu u protses pidhotovky maibutnykh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Introduction of gender approach in the process of preparation of future primary school teachers.]. Naukovyi visnyk Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Profesiina osvita. 2 (303), 2016. S. 43-49.
10. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Vocabulary reference book on professional pedagogy] / red.-uporiad. A. V. Semenova. Odesa: Palmira, 2006. 272 s.
11. Tkalych M.H. Henderna psykhologhiia : navch. posib [Gender Psychology: Educ. Textb.]. K. : Akademydav, 2011. 248 s.
12. Trukhan M. A. Formuvannya hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do rozviazannia profesiinykh konfliktiv u zakladakh osvity [Forming the readiness of future social educators to resolve professional conflicts in educational institutions]: avtoref. dys. kand.. ped. nauk. Rivne, 2016. 20 s.
13. Kharkhan H. D. Pidhotovka ditei-syrit v umovakh internatnoho zakladu do simeinoho zhyttia [Preparation of orphans in a residential setting for family life]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk, 2011. 300 s.
14. Shpilchak L.Ia. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei iz dystantnykh simei [Future social educators preparation for psychological and pedagogical support of children from distant families]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. Ivano-Frankivsk, 2016. 20 s.

Руслана Билык. Гендерный подход как условие подготовки будущих социальных педагогов к гендерной социализации воспитанников учреждений интернатного типа

В статье актуализируется проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к гендерной социализации воспитанников учреждений интернатного типа. На основании различных

подходов ученых определена сущность понятия «социально-педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к гендерной социализации воспитанников учреждений интернатного типа», обоснован гендерный подход как важное методологическое основание образования и одно из условий подготовки будущих социальных педагогов к гендерной социализации воспитанников учреждений интернатного типа, определена его роль у формирования соответствующей готовности студентов.

Ключевые слова: подготовка, социальной педагог, воспитанники, учреждения интернатного типа, готовность, социально-педагогические условия.

Ruslana Bilyk. Gender approach as a condition of preparation of future social educators to gender socialization of pupils of internal type institutions

The article presents the investigation of the urgency need of future social educators' professional preparation for gender socialization of boarding school students as representatives of gender culture of society, capable of ensuring the formation of gender representations, values and behavior of gender students of boarding school institutions and optimizing their socialization. On the basis of different approaches of scientists the essence of the concept "socio-pedagogical conditions of preparation of future social educators for gender socialization of pupils of boarding-schools" is defined as a set of factors that determine the peculiarities of vocational training of future social pedagogues, providing a sufficient level of their readiness for educational institutions and the effectiveness of the process. The gender approach as an important component of education and one of the conditions for the preparation of future social educators for gender socialization of boarding school pupils is substantiated, which will provide not only sound foundations for improving their professionalism, but also the formation of their gender culture as an important component of their gender. active subjects of social life. It is emphasized that the actual implementation of reconstructions of traditional cultural restrictions in the development of the personality of the pupils of boarding schools, the creation of conditions for disclosing the abilities of girls and boys in the process of pedagogical interaction depends on the use of pedagogical gender educational trajectories. It is shown that such work was realized at the first organizational and cognitive stage of the forming experiment by introducing additional topics of gender in the subjects "Social youth policy", "Social pedagogy", as well as in the course of lecturing, practical lessons on the module "Genderization" the main factor in the formation of gender perceptions of personality", additionally introduced in the discipline "Socialization of personality".

Keywords: training, social teacher, pupils, boarding-schools, readiness, social and pedagogical conditions.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-32-36
УДК 796.422.12

Світлана БІРЮК

*кандидат наук з фізичної культури і спорту, доцент,
доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: swedi135@gmail.com*

Микола СЕМЕРДЖАН

*викладач кафедри спорту
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nsemerdzan@com.ua*

Влада БІРЮК

*старший викладач кафедри фізичного виховання,
Національного університету кораблебудування ім. адмірала С. О. Макарова,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: swedi135@gmail.com*

БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНА ПІДГОТОВКА СТРИБУНІВ У ВИСОТУ В РІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ

Стаття присвячена проблемі багатофункціональної підготовки студентів-стрибунів у висоту 18–19 років в річному макроциклі. Викладений у статті матеріал базується на вивченні та аналізі наукової літератури та публікацій, присвячених даному питанню, а також на результатах авторського дослідження та анкетування вітчизняних тренерів. В статті розглядаються також варіанти розподілу швидкісно-силового навантаження за періодами річного циклу, а також розподіл засобів розвитку швидкісно-силових якостей в різні періоди річного циклу підготовки.

Стаття може бути корисною тренерам спортивних шкіл, спортсменам, студентам та викладачам профільних закладів.

Ключові слова: легка атлетика, багатофункціональна підготовка, стрибки у висоту, макроцикл, швидкісно-силове навантаження.

В науковій і методичній літературі під функціональною підготовкою спортсмена розуміють комплекс педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток властивостей і здатностей функціональної системи, що забезпечує ефективне виконання роботи в умовах змагальної діяльності, а під засобами функціональної підготовки – вправи з використанням змагальної локомоції.

Функціональна підготовка повинна враховувати спеціалізацію тренувальних впливів на організм спортсмена на основі об'єктивних параметрів дозування навантажень [2, 5, 8].

Сьогодні побудова тренувального процесу повинна здійснюватися на основі об'єктивних показників у видах легкої атлетики, враховуючи: рівень статевого дозрівання за зовнішньою оцінкою, емоційне сприйняття спорту, змагальну активність, технічну підготовленість, експертну оцінку тренера, спеціальні тести оцінки фізичного стану і технічної підготовленості. Раціональна побудова тренувального процесу легкоатлетів на етапах багаторічної підготовки неможлива, якщо відсутня інформація медичних обстежень та психологічна оцінка кожного конкретного спортсмена [1, 2, 4].

Багато публікацій відомих науковців таких як Ахметов Р. (2005, 2006), Волков Л. (2016), Максименко Г. (2012), Платонов В. (2004, 2015) та інших присвячено багаторічній підготовці і саме підготовці легкоатлетів. Але ряд спеціалістів вважають, що актуальним залишається пошук шляхів удосконалення тренувального процесу легкоатлетів на основі урахування особливостей фізичної та функціональної підготовленості спортсменів, індивідуалізації тренувального процесу, раціонального співвідношення тренувальних засобів різної переважної спрямованості [4, 20].

Спортивна підготовка легкоатлетів-юніорів 18–19 років є складним і відповідальним етапом, що відмічається багатьма спеціалістами [1–6].

Роль і значення індивідуалізації підготовки підвищується на етапах поглибленої спеціалізації, та особливо на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей, коли адаптаційні можливості спортсменів підходять до своїх граничних значень, а тренувальні навантаження пред'являють гранично високі вимоги до функціональних систем організму [6].

Відомий дослідник Г. Н. Максименко відмічає, що на цьому етапі організм спортсмена має бути

підготовлений до жорстких вимог тренувальних і змагальних навантажень етапу спортивного вдосконалення, де ставляться завдання виконання нормативів кандидата в майстри спорту і майстра спорту. Це підтверджують і наші дослідження [3, 26-31].

Ряд спеціалістів пропонують свій розподіл засобів багатофункціональної підготовки легкоатлетів-стрибунів на етапі вищої спортивної майстерності. Так Бобровник В. І. пропонує раціональне співвідношення тренувальних засобів різної переважної спрямованості, що сприяє збереженню вищої спортивної майстерності легкоатлетів стрибунів, а саме: спеціальної – 75% (технічної – 30%, швидкісно-силової – 17%, швидкісної – 15%, силової – 13%), загальної фізичної – 15% та допоміжної підготовки – 10%. В річному макроциклі вони розподіляються таким чином: підготовчий період: етап загальної фізичної підготовки – 5, 5, 5, 10, 55, 20%; етап спеціальної фізичної підготовки – 15, 20, 10, 18, 12, 25%; етап техніко-фізичної підготовки – 40, 23, 17, 10, 10, 0%; змагальний період – 45, 19, 20, 10, 6, 0%; перехідний період – 5, 15, 0, 20, 40, 20%.

Але розглядаючи питання спортивної підготовки студентів-стрибунів у висоту 18-19 років, ми не знайшли достатньо дослідного матеріалу, що був би присвячений проблемам раціонального розподілу тренувальних навантажень в макроциклі з урахуванням особливостей цього віку, що дозволяє продовжити вивчення цієї проблеми.

Завдання дослідження – розглянути тренування легкоатлетів-стрибунів і визначити шляхи удосконалення тренувального процесу студентів-легкоатлетів 18-19 років, що спеціалізуються у стрибках у висоту в річному макроциклі.

За допомогою анкетування, що проводилося на протязі року на всеукраїнських змаганнях різного гатунку, нами була здійснена спроба виявити найпоширеніші серед українських тренерів варіанти розподілу обсягу швидкісно-силового навантаження на протязі річного циклу за періодами підготовки у стрибунів 18-19 років. тарозподілу засобів в макроциклі

Відповідаючи на дане питання, респонденти мали можливість обирати, крім запропонованих, власні варіанти розподілу швидкісно-силового навантаження за періодами річного циклу. Узагальнюючи всі варіанти відповідей, можна простежити загальну тенденцію (76,9%) до збільшення обсягу даного виду навантаження у підготовчі періоди і зменшення у змагальні.

З них 43,6% респондентів не роблять різниці в плануванні швидкісно-силового навантаження у першому та другому мезоциклах річної підготовки та обирають варіант, в котрому на підготовчі

періоди припадає по 30% від всього обсягу, а на змагальні – по 20% обсягу річного швидкісно-силового навантаження.

Дещо менший відсоток респондентів збільшує долю навантаження у перший підготовчий період (осіннє-зимовий) у порівнянні із другим (весняно-літнім) (33,3%).

Таким чином, виходячи з думки опитуваних тренерів, можна зробити висновок про доцільність варіанта планування швидкісно-силового навантаження, в якому на перший підготовчий період припадає 25-30%, на другий підготовчий – 30-35%, а на змагальні – по 20% від загального річного обсягу швидкісно-силового навантаження.

Тренування легкоатлетів-стрибунів спрямоване на розвиток швидкості та сили у самому широкому діапазоні їх сполучень, що обумовлює використання визначеного кола засобів. Однак все ще не вирішеною залишається проблема оптимального їх ранжування. Розгляд цього питання в літературі обмежується лише узагальненням багаторічних емпіричних даних та, як наслідок, рекомендаціями стосовно приблизного розподілу спеціальних засобів у структурі навантажень без розкриття внутрішніх закономірностей цієї структури (приблизний зміст макро-, мезо- та мікроциклів) [4].

Наступне питання анкети ставило метою з'ясувати думку тренерів щодо розподілу засобів розвитку швидкісно-силових якостей в різні періоди річного циклу підготовки. Респондентам було запропоновано розташувати ряд найпоширеніших тренувальних засобів, рекомендованих провідними спортивними науковцями згідно ступеню їх значущості, окремо для підготовчого та змагального періодів. За даними ряду досліджень ці засоби мають високу ступінь кореляції із кінцевим результатом у стрибках у висоту.

Відповіді респондентів на дане питання були найбільш суперечливими, але, одночасно, ряд засобів тренери розподілили на певні місця за рангом значущості у означеному періоді переважно більшістю голосів.

Аналізуючи відповіді респондентів щодо ступеню значущості запропонованих основних засобів швидкісно-силової підготовки у підготовчому періоді, слід зауважити, що на перше місце 61,5% опитуваних поставили багатократні стрибки та стрибкові вправи, на друге місце – засоби бігової підготовки (спеціальні вправи бігуна, пробігання відрізків, біг з бар'єрами та спеціальні вправи бар'єриста, і т. ін.) (25,6%).

З приводу третього місця за ступенем значущості думки тренерів розділилися. 35,6% респондентів вважають, що воно мусить належати вправам із обтяженням, що виконуються у швидкому темпі.

Така сама кількість респондентів (20,5%) віддала третє місце іншому засобу – стрибкам у висоту із скороченого розбігу, а дещо менший відсоток поставив цю вправу на 4 (15,4%) та 5 (17,9%) місця.

Спринтерський біг тренери також поставили на 4, 5, 6 місця (23,1%, 20,5%, 20,5% відповідно).

Метання приладів незначної ваги відносна більшість респондентів поставила на 5 місце (25,6%).

Найбільший розкид думок викликав такий засіб, як стрибок у висоту з повного розбігу. Однакова кількість респондентів (12,8%) вважає, що за ступенем значущості ця вправа мусить займати 4, 5, 7, 8 місця. І лише шостому місцю респонденти віддали незначну перевагу (17,9%).

Характерно, що досить велика кількість опитуваних тренерів (70,5%) висловилися за те, що вправи пліометричного характеру (зістрибування з підвищення з наступним відскоком та ін.), які рекомендовані в якості високоефективного засобу швидкісно-силової підготовки разом фахівців, слід включати в тренувальний процес стрибунів 18–19 років, враховуючи індивідуальні можливості спортсмена.

Таке уявлення тренерів співпадає із думкою В. М. Платонова [7] про те, що у порівнянні із іншими засобами підготовки пліометричний метод є найбільш травмонебезпечним. Використовувати його, вважає автор, можуть лише добре підготовлені спортсмени, що мають високий рівень максимальної та швидкої сили, гарну рухливість у суглобах, високі координаційні можливості.

При розподілі засобів швидкісно-силової підготовки за ступенем значущості у змагальному періоді респонденти виявили дещо меншу розбіжність думок.

Так, перше та друге місця переважна більшість тренерів відвела стрибкам у висоту з повного розбігу (56,4%) та із скороченого розбігу (41%).

На третє місце 38,5% респондентів поставили спринтерський біг.

Четверте місце однакова кількість опитуваних (27,9%) віддала засобам бігової підготовки та багатократним стрибкам і стрибковим вправам. П'яте місце, за переважною більшістю думок (30,8%), посіли вправи із обтяженням, які виконуються у швидкому темпі.

Що стосується засобів бігової підготовки, то порівняно більша кількість опитуваних (23,1%) поставила їх на 6 місце за ступенем значущості.

Метання приладів незначної ваги більшість тренерів вважає доречним використовувати як сьомий (23,1%) або п'ятий (17,9%) за рівнем значущості засіб розвитку швидкісно-силових якостей юних стрибунів.

Підсумовуючи відповіді вітчизняних тренерів на означене питання анкети, можна зробити наступні узагальнення:

- з високим ступенем вірогідності можна стверджувати, що найбільш значущим для процесу швидкісно-силової підготовки стрибунів у висоту 18–19 років у підготовчому періоді річного циклу є застосування багатократних стрибків та стрибкових вправ, а у змагальному періоді – стрибків у висоту з повного розбігу;
- з дещо меншим ступенем вірогідності можна поставити у змагальному періоді на друге місце стрибки із скороченого розбігу, на третє – спринтерський біг, а на п'яте – вправи з обтяженням, що виконуються у швидкому темпі;
- досить високий відсоток тренерів висловилися проти застосування вправ пліометричного характеру на протязі всього річного циклу підготовки юних стрибунів;
- українські тренери не мають єдиної думки про ступінь значущості таких засобів швидкісно-силової підготовки, як бігові та бар'єрні вправи, вправи з обтяженням, стрибки у висоту з повного та скороченого розбігу, спринтерський біг, метання – у підготовчому періоді, і таких засобів, як багатократні стрибки та стрибкові вправи, метання, бігова підготовка, вправи з обтяженням – у змагальному періоді;
- переважна більшість тренерів стрибунів застосовує у тренувальному процесі всі перелічені засоби швидкісно-силової підготовки, ряд тренерів вважає недоцільним застосування у підготовчому періоді вправ з обтяженням, стрибків у висоту з повного розбігу, а у змагальному періоді – багатократних стрибків та стрибкових вправ.

Узагальнюючи думки українських тренерів юних стрибунів про , можна зробити висновок, що на етапі спеціалізованої базової підготовки провідним є розвиток швидкісно-силових якостей.

1. Переважна більшість респондентів (82,1%) вважає доцільним при плануванні річних навантажень стрибунам 18–19 років 60% від загального обсягу підготовки відводити на спеціальну фізичну підготовку.
2. У відповідях респондентів можна простежити загальну тенденцію (76,9%) до збільшення обсягу швидкісно-силового навантаження у підготовчій періоді і зменшення у змагальній. Тренери вважають доцільним варіант планування швидкісно-силового навантаження, в якому на першій підготовчій період припадає 30–35%, на другий підготовчий – 25–30%, а на змагальній – по 20% від загального річного обсягу швидкісно-силового навантаження.
3. Найбільш значущим для процесу швидкісно-силової підготовки стрибунів у висоту 18–19 років у підготовчому періоді річного циклу

- переважна більшість українських тренерів юних стрибунів вважає застосування багатократних стрибків та стрибкових вправ, а у змагальному періоді – стрибків у висоту з повного розбігу;
- З дещо меншим ступенем вірогідності можна поставити у змагальному періоді на друге місце за значущістю стрибки із скороченого розбігу, на третє – спринтерський біг, а на п'яте – вправи з обтяженням, що виконуються у швидкому темпі;
 - Досить високий відсоток тренерів висловився за застосування вправ пліометричного характеру на протязі всього річного циклу підготовки стрибунів 18–19 років;
 - Українські тренери не мають єдиної думки про ступінь значущості застосування ряду поширених засобів швидкісно-силової підготовки в різні періоди річного циклу;
- В процесі подальшої роботи планується дослідження інших сторін функціональної підготовки стрибунів у висоту 18–19 років і експериментальна перевірка розподілу цих засобів за періодами річного циклу.

Список використаних джерел

- Ахметов Р. Ф. Теоретико-методичні основи управління багаторічною підготовкою стрибунів у висоту високого класу: Монографія / Р. Ф. Ахметов. – Житомир, 2005. – 283 с.
- Ахметов Р. Ф. Теоретико-методичні основи управління системою багаторічної підготовки спортсменів швидкісно-силових видів спорту: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра наук з фіз. виховання і спорту / Р. Ф. Ахметов. – К., 2006. – 39 с.
- Бірюк С., Демидова І., Решетілова Н. Структура тренувальних навантажень стрибунів у висоту в річному циклі підготовки. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2 (65). Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2019. – С. 26-31.
- Бобровник В. І., Криворученко О. В., Козлова О. К. Вдосконалення тренувального процесу кваліфікованих легкоатлетів на етапах багаторічної підготовки: Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. № 11. Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2011. 151 с.
- Бобровник В. І. Рациональна система організації тренувального процесу в стрибках у висоту на етапах максимальної реалізації індивідуальних спроможностей та збереження досягнень. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. № 1. Київ, 2002. – С. 3-11.
- Кутек Т. Б. Теоретико-методичні основи управління багаторічною підготовкою кваліфікованих спортсменок, які спеціалізуються в легкоатлетичних стрибках: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.01. «Олімпійський та професійний спорт» / Кутек Тамара Борисівна; Львівський державний університет фізичної культури. Львів, 2014. 36 с.
- Платонов В. Н. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. Київ: Олімпійська література, 2004. 808 с.
- Оптимізація фізичної та технічної підготовки у швидкісно-силових видах легкої атлетики: монографія / за ред. В. Конестяпіна та Я. Свища. Львів: Львівський державний університет фізичної культури, 2016. – 220 с.

References

- Akhmetov R.F. Teoretiko-metodichni osnovi upravlinnia bagatorichnoiu pidgotovkoiu stribuniv u visotu visokogo klasu [Theoretical and methodological foundations of long-term training jumpers tall high-end], Zhytomyr, 2005, 283p.
- Akhmetov R.F. Teoretiko-metodichni osnovi upravlinnia sistemoiu bagatorichnoiu pidgotovki sportsmeniv shvidkisno-silovikh vidiv sportu [Theoretical and methodological foundations of the system of long-term training of athletes speed-strength sports], Dokt. Diss., Kiev, 2006, 39p.
- Biryuk, S and others. (2019). [The structure of training loads of high jumpers in the annual training cycle.], [Determination of the qualification level of Ukrainian jumpers to the height of student's age]. Scientific bulletin of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical sciences. No. 2 (65). Mykolaiv, S.26-31[in Ukrainian].
- Bobrovnik, V. I., Kryvoruchenko, O. V., Kozlova, O. K. (2011). Vdoskonalennya trenuvalnogo protsesu kvalifikovanyh legkoatletiv na etapah bagatorichnoiu pidgotovky. [Improvement of the training process of qualified athletes at the stages of multi-year training]. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports. № 11. Kharkiv, 151[in Ukrainian].
- Bobrovnik, V. I. (2002). Ratsionalna systema organizatsiyi trenuvalnogo protsesu v strybkah u vysotu na etapah maksimalnoiu realizatsiyi indyvidualnyh spromozhnostey ta zberezhenia dosiagnen/ [Rational system of organization of the training process in high jumps at the stages of maximum realization of individual abilities and preservation of achievements]. Theory and methods of physical education and sport. № 1. Kyiv, S.3–11[in Ukrainian].
- Kutek, T. B. (2014). Teoretyko-metodychni osnovy upravlinnia bagatorichnoiu pidgotovkoiu kvalifikovanyh sportsmenok, yaki spetsializuyutsya u legkoatletychnykh strybkah. [Theoretical and methodological bases of management of long-term training of qualified athletes specializing in athletics jumps] Extended abstract of Doctor's thesis. Lviv, 36 [in Ukrainian].
- Platonov, V. N. (2004). Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. [The system of training sportsmen in the Olympic sports]. Kiev: Olimpiyskaya literatura, 808 [in Ukrainian].
- Editors, Konestypin V. and Svishch Ya. (2016). Optimizatsiya fizychnoyi ta tehnichnoiu pidgotovky u shvydkisno-sylovykh vyдах legkoyi atletyky. [Optimization of physical and technical training in speed-strength types of athletics]. A monograph. Lviv, 220 [in Ukrainian].

Світлана Бірюк, Николай Семерджян, Влада Бірюк. Многофункціональна підготовка прыгунів у висоту в річному макроциклі

Стаття посвячена проблемі багатофункціональної підготовки студентів-прыгунів у висоту 18–19 років в річному макроциклі. Сьогодні построєння тренувального процесу повинно здійснюватися

на основе объективных показателей в видах легкой атлетики, учитывая: уровень полового созревания, эмоциональное состояние, соревновательную активность, техническую подготовленность, специальные тесты оценки физического состояния и технической подготовленности. Рациональное построение тренировочного процесса легкоатлетов на этапах многолетней подготовки невозможно, если отсутствует медицинское обследование каждого конкретного спортсмена. Роль и значение индивидуализации подготовки повышается на этапах углубленной специализации, и особенно на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей, когда адаптационные возможности спортсменов подходят к своим предельным значениям, а тренировочные нагрузки предъявляют предельно высокие требования к функциональным системам организма. Была предпринята попытка выявить наиболее распространенные среди украинских тренеров варианты распределения объема скоростно-силовой нагрузки в течение годового цикла по периодам подготовки у прыгунов 18-19 лет и распределения средств в макроцикле.

Изложенный в статье материал базируется на изучении и анализе научной литературы и публикаций, которые посвящена этому вопросу, а также на результатах авторского исследования и анкетирования отечественных тренеров. В статье также рассматриваются варианты распределения скоростно-силовой нагрузки по периодам годового цикла, а также распределение средств развития скоростно-силовых качеств в разные периоды годового цикла подготовки.

Статья может быть полезна тренерам спортивных школ, спортсменам, студентам и преподавателям профильных институтов.

Ключевые слова: легкая атлетика, многофункциональная подготовка, прыжки в высоту, годичный макроцикл, скоростно-силовая подготовка.

Svetlana Biryuk, Nikolay Semerdzjan, Vlada Biryuk. Multifancton training of high jumpers in one-year macrocycle

The article is devoted to the problem of multifanctonal training of students-jumpers 18-19 years old in a one-year macrocycle. Today, the construction of the training process should be based on objective indicators in the types of athletics, taking into account: the level of puberty, emotional state, competitive activity, technical readiness, special tests to assess physical condition and technical readiness. Rational construction of the training process of athletes at the stages of long-term training is impossible if there is no medical examination of each specific athlete. The role and importance of individualization of training is enhanced at the stages of advanced specialization, and especially at the stage of maximum realization of individual opportunities, when the adaptation capabilities of athletes approach their limit values, and training loads place extremely high demands on the functional systems of the body. An attempt was made to identify the most common among Ukrainian trainers variants of the distribution of the speed-power load during the annual cycle by the periods of preparation in jumps 18-19 years and the distribution of funds in the macrocycle.

The material presented in the article is based the study and analysis of scientific literature and publications that are devoted to this issue, as well as on the results of the author's research and questionnairi of Ukrainian trainers.

The questionnaire showed that Ukrainian trainers do not have a unanimous opinion on the degree of significance of the use of a number of common means of speed-strength training in various periods of the annual cycle. Most Ukrainian coaches of young jumpers consider the use of multiple jumps and jumping exercises as the most significant for the process of speed-strength training of jumpers 18-19 years old in the preparatory period of the year cycle, and high jumps from full and medium run in the competitive period. With a slightly lesser degree of probability, it is possible to put in the competitive period second place in importance in jumping from a reduced run, in the third - sprinting, and in the fifth - weight training.

The article can be useful to the trainers of sport schools, sportsmen, students and teachers of profile institutes.

Keywords: track-and-field, multifunction preparation, high jumps, one-year macrocycle, speed-power training.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-37-40

УДК 378.015 : 172.15 : [378.016 : 159.9+74]

Валерій БУДАК

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2698-6333>

доктор технічних наук, професор,

дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, ректор,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,

вул. Нікольська, 24, 54030, м. Миколаїв, Україна

e-mail: office@mdu.edu.ua

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ ВІК: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті висвітлюється проблема патріотичного виховання молоді, формування як якостей патріота своєї країни, так і формування особистості, яка має відповідати вимогам суспільства. Наводяться приклади зарубіжного досвіду патріотичного виховання в епоху глобалізації цих змін. Метою статті є представити сприйняття виховання до патріотизму в демократичних країнах у сучасному світі. Аналіз дослідницької проблеми починається з подання ключових термінів, таких як «патріотизм» та «виховання патріотизму». У статті представлені питання шкільних навчальних програм та їх аналіз. Приділяється особлива увага до формування країнах любові до батьківщини в інших країнах. У статті проаналізовано окремі елементи національних навчальних планів, що є основою патріотичного виховання. Метою статті є також швидке переосмислення науки та створення програм для навчання патріотизму.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, громадянські якості, громадянин, демократичні інститути.

Актуальність дослідження проблеми патріотичного виховання молоді в глобалізаційний вік визначається низкою викликів, які постали перед людством, а саме: переоцінка цінностей у свідомості людей, соціальною ситуацією, що склалася у багатьох країнах світу, перетворення в політичному і економічному житті.

Загально визнано, що заклади освіти повинні виховувати патріотизм у молоді. Постає питання яке поняття патріотизму повинно стимулювати ці зусилля? Чи важливим є патріотизм для збереження національної єдності, стійкої прихильності до справедливих інституцій чи мотивації національної служби? Чи настільки великі небезпеки патріотизму, щоб затьмарити його потенційні переваги? Чи існує справді добродесна форма патріотизму, яку слід прагнути до розвитку суспільства та школи?

В освітній сфері університету процес професійної підготовки фахівців ґрунтується на врахуванні вимог до кваліфікації та компетентностей, якими мають володіти випускники університету. Концепція Нової української школи визначила деякі складові моделі випускників загальноосвітнього навчального закладу. Одним із таких компонентів є патріотизм.

Оскільки освітній заклад виховує у молоді патріотичні почуття, безперечно, що сучасні фахівці в освітній сфері самі повинні відповідати однаковим вимогам, тобто розвивати патріотичні почуття.

У Наказі МОН № 641 від 16.06.15 року Про затвердження Концепції національно-патрі-

отичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах зауважується, що інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу.

В сучасній педагогічній науці достатньо досліджено національно-патріотичне виховання (Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Кузь, Б. Цимбалістий, В. Янів, Ю. Ярема, О. Ярмоленко) та військово – патріотичне виховання (М. Зубалій, В. Івашковський). Але наукові дослідження щодо вивчення зарубіжного досвіду з цієї проблеми представлені недостатньо.

Мета патріотичного виховання – формування громадянина-патріота України, який готовий самостійно будувати державу та забезпечувати її національну безпеку, знати її права та обов'язки, захищати її цивілізовані права, сприяти об'єднанню українського народу, громадянський мир і злагода в суспільстві, бути конкурентоспроможними, успішно реалізовувати себе в суспільстві як громадянин, сімейний чоловік, професіонал, носій української національної культури (Концепція національно-патріотичного виховання молоді, 2015 р.).

Зарубіжні наукові дослідники підкреслюють, що у сучасному світі вищі навчальні заклади, які надають можливості для розвитку лідерського потенціалу своїх студентів, мають велике значення у підготовці майбутніх керівників (Christensen, 2019, p. 5).

У патріотичному вихованні в епоху глобалізаційних змін важливо зрозуміти, яку роль може відігравати виховання патріотизму у школах та вищих закладах освіти, як аспект громадянської освіти. Як приклад наведемо США. У Сполучених штатах патріотичне виховання можна знайти скрізь. Учні державних шкіл вітають державний прапор і щодня складають присягу на вірність своїй країні. Судова влада та соціальна еліта США підтримують церемонію складання присяги.

Звернемось до зарубіжного досвіду. Філософ Рендалл Керрен та історик Чарльз Дорн (Curren Randall, Dorn Charles) досліджуючи проблему виховання патріотизму в школах *Сполучених Штатів Америки* протягом багатьох років, висвітлюють цілі, методи концепції виховання патріотизму. Дослідники пов'язують поняття патріотизму зі справедливістю, освітою та «процвітанням» людини. Керрен і Дорн зазначають, що громадянське виховання, організоване навколо трьох компонентів громадянської чесноти: інтелекту, дружби та компетентності, а також всеосяжної сприятливої шкільної громади, що сприяє розвитку добродесної форми патріотизму, сумісної з громадянськими якостями, аргументованою власною думкою, глобальною справедливістю, відданістю демократичним інститутам та природному середовищу. Патріотичне виховання в епоху глобальної епохи підтримує захист демократичних інститутів, оскільки формує розуміння патріотизму в контексті націоналістичного, популістського та авторитарного рухів у Сполучених Штатах та Європі.

Британський дослідник Ендрю Петерсон (Peterson Andrew) зазначає, що концепції патріотизму (на відміну від національної ідентичності) приділяється недостатньо уваги як в літературі, так і в дискурсі навколо освіти щодо ви в англійських школах. Прагнучи вирішити цю прогалину, тут робиться випадок на користь викладання та сприяння патріотичній прихильності, що базується на змістовному понятті «громадянський патріотизм». Вчений робить спробу протистояти припущенню про те, що навчання патріотизму виходить за рамки цілей освіти та виховання якостей громадянина. Також приділяється увага дискусії щодо змісту навчальних програм та процесів, які впливають на виховання патріотизму.

Розглянемо стратегію патріотичного виховання у *Республіці Польща*. Приклад вирішення цієї проблеми в країні свідчить про актуальність патрі-

отичного та громадянського виховання. Проблеми сучасного світу та криза в освіті, з якими стикається сучасна польська освіта, демонструють її значення та важливість у новому світлі. На думку польського дослідника Ярослава Лушица (Jaroslaw Lusica), єдина стратегія, яка зробила б можливим виживання сучасної цивілізації та дозволила б уникнути катастроф – це розвиток, заснований на людських ресурсах, на потенціалі та творчості людей, що складають суспільство. Людський капітал поновлюється не лише завдяки наступним поколінням, але й завдяки тому, що людина має здатність накопичувати та передавати знання та патріотичні цінності наступним поколінням.

У цьому контексті особливо важливим аспектом сучасної шкільної освіти є, з одного боку, формування почуття власної національної ідентичності, захист усього, з чого складається Польща, виховання у молоді відповідальності, поваги та любові до батьківщини, з іншого боку, прищеплювати молодим людям радість до життя, почуття гордості за те, що є поляком, патріотом ХХІ століття.

На думку дослідника сьогодні патріотизм насамперед повинен бути застосований на практиці, а саме, уроки повинні проводитись у патріотичному дусі, адже лише це призведе до формування патріотичного ставлення (Jaroslaw Lusica). У цьому процесі вчителі відіграють важливу роль. Вони не можуть обмежуватися лише кураторством або по-вчанням про патріотизм, але вони мають прагнути до ситуації, коли учні засвоюють патріотизм повільно і усвідомлено. Тому, перш за все, вплив сучасної польської освіти та вчителя на успішність освіти є неоціненним – словесний образ прикладу – наслідування – є важливішим, ніж слова. Приклад особистого життя в дусі патріотизму особливо потрібен зараз, як ніколи раніше. Принцип простий: на прикладі патріотизму в освітньому просторі окреслюються можливості та межі навчання та виховання патріотизму (Jaroslaw Lusica).

Варто зазначити, що національна навчальна програма з Директиви міністра національної освіти від 27 серпня 2012 р. визначає вищу мету виховної роботи вчителя – підґрунтя, на якому базується навчальна діяльність школи. Вона включає елементи, безпосередньо пов'язані з патріотичною та громадянською освітою, а саме (Jaroslaw Lusica):

- пізнання спадщини національної культури через перспективу європейської культури;
- зміцнення почуття культурної, історичної, етнічної та національної ідентичності;
- пізнання спадщини національної культури через перспективу європейської культури;
- зміцнення почуття культурної, історичної, етнічної та національної ідентичності;

Отже, польська система освіти створює умови для патріотичного виховання молоді.

У цьому процесі вчителі відіграють важливу роль. Вони не можуть обмежуватися лише кураторством або повчанням про патріотизм, але вони мають прагнути до ситуації, коли учні засвоюють патріотизм повільно і усвідомлено. Тому, перш за все, вплив сучасної польської освіти та вчителя на успішність освіти є неоціненним – словесний образ прикладу переслідування – наводить приклад, а не слова. Приклад особистого життя в душі патріотизму особливо потрібен зараз, як ніколи раніше. Принцип простий: на прикладі патріотизму в освітньому просторі окреслюються можливості та межі навчання та виховання патріотизму (Яніга, 2004, 223–224). Тоді здається, що цей принцип є, з одного боку, опосередкованою відповіддю на питання, поставлені на початку статті, а з іншого – виражає досконалий прийом для виховання патріотизму в сучасній польській освіті.

Патріотичне виховання молоді у Франції ґрунтується на демократичних цінностях. На початку нового навчального року у Франції, кожен клас в країні вивішує французький прапор, прапор Європейського Союзу, слова гімну та французький девіз «Свобода, рівність, братство». Ця вимога впливає з мети, спрямованої на прищеплення патріотизму. Заклик вивішувати державний прапор у кожному класі від дитячого садка до середньої школи запропонував законодавець Ерік

Кіот (Éric Ciotti,) під час обговорення у Національній Асамблеї законодавство про освіту. Асамблея прийняла пропозицію щодо французького прапору, та прапору Європейського Союзу.

Законодавці вказали на обов'язкову наявність тексту гімну та національного девізу у кожному класі в державних та приватних закладах – від початкової до середньої школи.

Отже, актуальність проблеми патріотичного виховання в демократичних країнах не викликає сумніву. Патріотичне виховання молоді є комплексною системною діяльністю органів державної влади, освітніх закладів, громадських організацій, сім'ї, яка формує у молоді високу патріотичну свідомість, любов до Батьківщини, турботу про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів.

Представлений в цій статті аналіз вирішення проблеми лише частково показують розуміння концепції патріотизму та ставлення до її складових. Подальше вивчення позитивного зарубіжного досвіду патріотичного виховання молоді у демократичних країнах дає можливість узагальнити особливості кожного з компонентів та зробити глибокий аналіз стану проблеми для подальшого удосконалення патріотичного виховання молоді в Україні.

Список використаних джерел

1. Будак В.Д. Військово-патріотичне виховання як складова національно-патріотичного виховання молоді / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Анатолія Ситченка. № 4 (55), грудень 2016. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. 396 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [дод. 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641] // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України : єдине офіц. вид. М-ва освіти і науки України. 2015. № 8. С. 87-95.
3. Олексюк О.Є. Психологія загальна : Курс лекцій : навч.-метод. посібник / О. Є. Олексюк. 2-ге вид., переробл. і доповн. Миколаїв : Іліон, 2017. 380 с.
4. Curren Randall, Dorn Charles (2018). Patriotic Education in a Global Age. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press. 2018
5. Faycal Benhassain. In a Bid to Instill Patriotism in France, Flags and Anthem Now Required in Every Classroom. September 3, 2019
6. Електронний ресурс: <https://www.cnsnews.com/news/article/fay-al-benhassain/bid-instill-patriotism-france-flags-and-anthems-required-every>
7. Jaroslaw Lusica. The Reseption of Education for Patriotism in Contemporary Polish Education Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/324682662_the_reception_of_education_for_patriotism_in_contemporary_polish_education
8. Patriotic Education in a Global Age (History and Philosophy of Education Series) Paperback – April 30, 2018 by Randall Curren (Author), Charles Dorn (Author) 192 pages Режим доступу: <https://philpapers.org/rec/dorpei-2>
9. Peterson, Andrew. Civic patriotism as a legitimate aim of education for citizenship in England // Citizenship Teaching & Learning (Journal) Volume 8, Number 1, 5 December 2012, pp. 5-20(16)

References

1. Budak V.D. Viiskovo-patriotychnne vykhovannia yak skladova natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi / Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / za red. prof. Anatoliia Sytchenka. № 4 (55), hruden 2016. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2017. 396 s.
2. Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi [dod. 2 do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 r. № 641] // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy : yednye ofits. vyd. M-va osvity i nauky Ukrainy. 2015. № 8. S. 87-95.
3. Oleksiuk O.Ie. Psykholohiia zahalna : Kurs lektsii : navch.-metod. posibnyk / O. Ye. Oleksiuk. 2-he vyd., pererobl. i dopovn. Mykolaiv : Iliion, 2017. 380 s.
4. Curren Randall, Dorn Charles (2018). Patriotic Education in a Global Age. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press. 2018

5. Faycal Benhassain. In a Bid to Instill Patriotism in France, Flags and Anthem Now Required in Every Classroom. September 3, 2019 Електронний ресурс: <https://www.cnsnews.com/news/article/fay-al-benhassain/bid-instill-patriotism-france-flags-and-anthems-required-every>
6. Jaroslaw Lusica. The reseption of education for patriotism in contemporary polish education Access mode: https://www.researchgate.net/publication/324682662_the_reception_of_education_for_patriotism_in_contemporary_polish_education
7. Patriotic education in a global age (history and philosophy of education series) paperback – april 30, 2018 by randall curren (author), charles dorn (author) 192 pages режим доступу: <https://philpapers.org/rec/dorpei-2>
8. Peterson, Andrew. Civic patriotism as a legitimate aim of education for citizenship in England // Citizenship Teaching & Learning (Journal) Volume 8, Number 1, 5 December 2012, pp. 5-20(16)

Валерий Будак. Патриотическое воспитание молодежи в эпоху глобализации: зарубежный опыт

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания молодежи, формирования как качеств патриота своей страны, так и формирования личности, которая должна соответствовать требованиям общества. Приводятся примеры зарубежного опыта патриотического воспитания в эпоху глобализаций них изменений. Целью статьи является представить восприятие воспитание к патриотизму в демократических странах в современном мире. Анализ исследовательской проблемы начинается с представления ключевых терминов, таких как «патриотизм» и «воспитание патриотизма». В статье представлены вопросы школьных учебных программ и их анализ. Уделяется особое внимание к формированию странах любви к родине в других странах. В статье проанализированы отдельные элементы национальных учебных планов, является основой патриотического воспитания. Целью статьи является также быстрое переосмысление науки и создание программ для обучения патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданские качества, гражданин, демократические институты.

Valeriy Budak. Patriotic education of youth in the globalization age: foreign experience

The aim of the article is to present a solution the the problem of patriotic education of young people, the formation of both the qualities of a patriot in their country, and the formation of a personality that must meet the requirements of society.

The purpose of patriotic education – formation of a citizen-patriot of Ukraine, who is ready to independently build the state and ensure its national security, to know its rights and obligations, to protect its civilized rights, to promote the unification of the Ukrainian people, civil peace and harmony in society, to be competitive to successfully realize themselves in society as a citizen, family man, professional, carrier of Ukrainian national culture.

In the educational sphere of the university, the process of professional training of specialists is based on consideration the requirements for qualification and competencies that the graduates of the university must possess. The concept of the New Ukrainian School has identified some constituent models of graduates of a comprehensive educational institution. One such component is patriotism.

As the educational institution fosters patriotic feelings in young people, it is undisputed that modern education professionals must themselves meet the same requirements, that is, develop patriotic feelings.

Examples of foreign experience of patriotic education in the age of globalization change are given. The purpose of this article is to present the perception of patriotism in democratic countries in the modern world. The analysis of the research problem begins with the introduction of key terms such as «patriotism» and «education of patriotism». The article presents the issues of school curricula and their analysis. Special attention is paid to the formation of countries of love for their homeland in other countries. The article analyzes some elements of national curricula that underlie patriotic education. The purpose of the article is also to quickly rethink of science and create programs for teaching patriotism.

Keywords: patriotism, patriotic education, civic qualities, citizen, democratic institutions.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-41-46

УДК 372.8:811.111

Наталія БУЛГАРУ

старший викладач кафедри загальної підготовки
Одеської державної академії технічного регулювання та якості,
м. Одеса, Україна
e-mail:bulgarunat@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ МОДЕЛЕЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито питання викладання німецької мови в умовах використання різних моделей дистанційного навчання. З'ясовано, що кажучи про моделі дистанційного навчання, автори вибирають різні підстави для їх класифікації. У статті розглянуто кілька різних підходів до виділення моделей дистанційного навчання. Докладно розглянуто і проаналізовано різні класифікації і типи моделей дистанційного навчання (інтеграція очної і дистанційної форм навчання, мережеве навчання: автономний курс дистанційного навчання; інформаційно-освітнє середовище (віртуальна кафедра, університет), кейс-технології, відео конференції, інтерактивне телебачення). Проаналізовано можливості використання інноваційних технологій різних моделей дистанційного навчання при викладанні німецької мови. Розглянуто також види взаємодії між студентом, викладачем і навчальними матеріалами. Популяризація дистанційного навчання сприяє проведенню занять у режимі відео конференцій і трансляції, які можливі ще поки що тільки в локальних мережах навчальних закладів. Для організації і впровадження деяких видів моделей дистанційного навчання при викладанні німецької мови можна використовувати наявне в Інтернеті програмне забезпечення, до якого є вільний доступ. Основними перевагами проведення аудіо- і відео конференцій та трансляцій є економія коштів на поїздки, організацію конференцій, семінарів. З'ясовано, що дистанційне навчання не тільки знижує витрати на навчання, так як студенту не потрібно бути присутнім на заняттях, але і підвищує якість навчання за рахунок використання новітніх технологій та електронних бібліотек. Але треба відмітити ряд недоліків – висока вартість обладнання, потреба у висококваліфікованому персоналі, лінія зв'язку з великою пропускнуною спроможністю. Найбільш важливим з недоліків є форма контролю набутих знань, тому що його результати не можуть бути становити повністю вірними завдяки відсутності безпосереднього візуального контакту. Між тим, ми зазначаємо, що дистанційна форма навчання є непоганою альтернативою за відсутності інших варіантів.

Ключові слова: дистанційне навчання, викладання німецької мови, моделі дистанційного навчання, інноваційні технології, інформаційні технології, мультимедійні лекції, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії.

Постановка проблеми. Розвиток дистанційної форми навчання здатний послужити рушійною силою реформи вищої освіти в цілому. Підготовка майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності має бути, передусім, спрямована на розвиток уміння проектувати навчально-виховний процес у загальній індивідуальній освітній маршрут для кожного з метою їх особистого розвитку в ході освітньої-виховної діяльності. Сучасні соціальні та економічні умови демонструють неспроможність принципу отримання освіти на все життя і диктують необхідність реалізації концепції «освіта через усе життя». Кращим рішенням задачі задоволення постійно змінюючихся освітніх потреб є організація дистанційного навчання. Такий підхід дозволяє різним представникам суспільства незалежно від їх соціального стану та місця проживання отримувати якісну освіту в кращих навчальних закладах. При цьому реалізується можливість обліку індивідуальних особливостей і потреб студентів, адаптації процесу навчання до часового графіку людей, які суміщають навчання з роботою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізував літературу з проблеми дистанційного навчання ми можемо відмітити, що, кажучи про моделі дистанційного навчання, автори вибирають різні підстави для їх класифікації. Існує кілька різних підходів до виділення моделей дистанційного навчання. Особлива увага у системі вищої освіти приділяється такій інноваційній технології (заснованій на широкому застосуванні засобів мультимедіа), як дистанційне навчання, що детально розглянуто в дослідженнях науковців: Г. Весна, М. Гаврилов, О. Федорович, Д. Чернілевський, О. Шабанов [1; 3; 7]. Теоретичні основи використання віртуального навчального середовища опрацьовують: Г. Атанов, А. Бойченко, М. Вайндорф-Сисоєва, А. Гагарін, А. Гайдученко, П. Зарічний, Д. Калмиков, А. Луценко, І. Пустиннікова, Д. Репкін, С. Титенко [5; 6; 7].

Проблемою використання новітніх інформаційних технологій займалися такі науковці, як Дж. Андервуд, О. Андреев, Є. Белова, А. Бернадський, В. Беспалько, В. Вороніна, П. Майер, В. Тихомиров. Використання можливостей інтернету –

І. Захарова, Є. Полат, В. Попов; особливості спілкування «педагог – студент» дистанційного навчання розглядали В. Баженова, П. Марков, С. Зінов'єв, А. Іванников, А. Мелюхін [2; 4; 10; 11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Сучасні тренди у вищому світі, тобто тенденції в їх зміні, вказує на визнання дистанційного або віддаленого навчання одним з пріоритетних напрямків. Цей високотехнологічний метод навчання, зокрема німецькій мові, в умовах надлишку інформації і брак часу при постійно зростаючих вимогах до якості засвоєння матеріалу заслуговує, на наш погляд, пильної уваги. Дистанційне навчання – це, по суті, широка категорія методів навчання, яка пропонує комбінацію різноманітних комунікаційних технологій, методик і коштів, що дозволяють викладачам і студентам спілкуватися один з одним для передачі і отримання знань, не зв'язуючи їх в часі і просторі [1, 456]. Саме тому, що у вищих навчальних закладах скорочується кількість аудиторних годин, а кількість годин самостійної роботи збільшується, функція викладача як основного джерела інформації, втрачає свою актуальність. Викладач стає організатором, керівником та експертом самостійної роботи студента. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання при викладанні німецької мови.

Мета дослідження – розглянути можливості використання інноваційних технологій різних моделей дистанційного навчання при викладанні німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Колектив авторів, під керівництвом Кулика виділяє наступні основні дві групи: безконтактні моделі (виключають очне спілкування викладача і студентів) і контактні моделі (при періодичних особистих зустрічах викладача і студентів) [8, 262].

До безконтактних моделей відноситься модель видаленого класу, що припускає роботу викладача з групою географічно розкиданих по всьому світу студентів тільки через Інтернет, і модель самонавчання, що направляє, коли викладач виступає в ролі наставника декількох студентів, що навчаються самостійно, але: періодичні консультації за допомогою інтернет-комунікацій. До контактних моделей належить модель певного навчання, що поєднує традиційні форми спілкування викладача і студентів в аудиторії з синхронними (у режимі реального часу) і асинхронними (із затримкою часу) контактами через глобальну комп'ютерну мережу.

Проте перераховані моделі об'єднує повне або часткове проведення занять в так званому віртуальному повчальному середовищі, що вклю-

чає електронні учбові матеріали, а так само набір інструментів (в першу чергу (засобів спілкування), що дозволяють ефективно здійснювати віртуальне спілкування викладача і студентів. Викладання через Інтернет вимагає освоєння нових методичних принципів, що відрізняють дистанційні курси від традиційних. Узагальнимо найбільш важливі методичні принципи.

У центрі освітнього процесу у віртуальному навчальному середовищі стоїть студент, це забезпечує найкраще формування різних компетенцій у студентів ВНЗ. Цей принцип подвійний. Для студента він здійснюється таким чином: студент безпосередньо отримує інформацію і працює з нею, спілкується з колегами, викладачами, відчуваючи себе активним учасником подій у віртуальному середовищі. Для інструктора дистанційного курсу викладання супроводжується категоричною вимогою (розгляд в якості центральної ланки навчального середовища студента (а не себе!). Ключовий для викладача в дистанційній освіті являється зміна ролі "мудреця на трибуні" на роль "провідника на узбіччі дороги". Тільки викладач робить навчання можливим: забезпечує джерелами інформації, спрямовує освітній процес, стимулює дискусії, задає параметри очікуваних результатів. Він постійно "поруч" щодня відповідаючи на прислані по електронній пошті питання студентів, репліки учасників електронних конференцій і тому подібне [6, 263].

Є. Полат виділяла шість моделей, що використовують різні традиційні засоби і засоби нових інформаційних технологій, : Інтернет, телебачення, відеозаписи, друкарські посібники і інше [6, 80–82].

Модель 1. Навчання за типом екстернату. Навчання, орієнтоване на ВНЗ (екзаменаційні) вимоги, призначається для студентів, які з якихось причин не можуть відвідувати очні учбові заклади. Модель передбачає можливість консультацій фахівців, тестування. Прообразом такої моделі можна вважати організований в 1836 р. Лондонський університет, основним завданням якого в ті роки була допомога і проведення іспитів на отримання тих або інших атестатів, дипломів та ін. для учнів, студентів, що не відвідували звичайні учбові заклади. Це завдання збереглося і понині. Нині для організації консультаційної допомоги використовуються засоби телекомунікацій, в першу чергу електронна пошта.

Модель 2. Університетське навчання (на базі одного університету). Це вже ціла система навчання для студентів, які навчаються не очний (on-campus), а на відстані, дистанційно. Навчання проводиться з широким використанням нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні

телекомунікації (off-campus), аудіо- і відеоносії. Створюються інформаційно-освітні середовища окремих університетів, де студенти можуть отримувати величезний масив додаткової інформації до свого курсу. Такі програми для отримання різноманітних атестатів освіти розроблені в багатьох провідних університетах світу. Так, університет Нового Південного Уельсу в Австралії проводить заочне і дистанційне навчання для 5000 студентів, тоді як очний в нім навчаються 3000 студентів.

Модель 3. Навчання, засноване на співпраці декількох навчальних закладів. Співпраця декількох освітніх організацій в підготовці програм дистанційного навчання дозволяє зробити їх більш професіональними і менш дорогими. Подібна практика реалізована, наприклад, в міжуніверситетській телеосвітній програмі Кеприкон (Capricorn Interuniversity TV Education Program, 1990), в розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі і Парагвая. Перспективна мета подібних програм (дати можливість будь-якому громадянину країн співдружності здобути будь-яку освіту на базі коледжів, що функціонують в країнах співдружності, і університетів, не покидаючи своєї країни, свого будинку).

Модель 4. Навчання в спеціалізованих освітніх установах. Спеціально створені для цілей дистанційного навчання освітні установи орієнтовані на розробку мультимедійних курсів. У їх компетенцію входять також оцінка знань і атестація студентів. Найбільшою подібною установою є Відкритий університет в Лондоні (Великобританія), на базі якого останніми роками дистанційно проходять навчання велике число студентів не лише з Великобританії, але і з багатьох країн співдружності. У США прикладом такого університету може служити Національний технологічний університет (штат Колорадо), який готує студентів по різних інженерних спеціальностях спільно з 40 інженерними коледжами. У 1991 р. університет об'єднав ці 40 коледжів телекомунікаційною мережею дистанційного навчання при щонайтіснішій співпраці з урядом штату, сферою бізнесу. Плата за навчання здійснюється цілком тими організаціями, фірмами, де працюють їх студенти.

Модель 5. Автономні навчальні системи. Навчання у рамках подібних систем ведеться цілком за допомогою Інтернету, ТБ або радіопрограм, а також додаткових посібників. Подібна модель дистанційного навчання широко поширена в університетах США. Проте сюди ж часто підключають і програми самоосвіти.

Модель 6. Неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм. Це також програми самоосвіти при нагоді консу-

льтацій. Вони орієнтовані на навчання дорослої аудиторії, тих людей, які з якихось причин не змогли закінчити шкільну освіту. Подібні проекти можуть як частина офіційної освітньої програми бути інтегрованими в цю програму (приклади таких програм існують в Колумбії), або спеціально орієнтованими на певну освітню мету (наприклад, Британська програма письменності), або спеціально націленими на профілактичні програми здоров'я, як, наприклад, програми для країн, що розвиваються. Останніми роками там, де є можливість, у рамках подібних моделей все ширше використовуються інформаційно-освітні середовища, як регіональні, так і міжнародні.

Судячи по описаних вище моделях, які функціонують останніми роками, основні цілі усіх моделей освіти на відстані можна звести до наступних:

- Дати можливість студентам удосконалювати, поповнювати свої знання в різних областях у рамках діючих освітніх програм.
- Дати кваліфікаційний документ на основі результатів відповідних іспитів екстернат).
- Дати якісну освіту по різних напрямках ВНЗ програм.

При цьому використовуються як програми окремих ВНЗ, де практикуються очні, заочні і дистанційні форми навчання, програми між університетські, розроблені і використовувані спільно декількома освітніми установами, підтримувані урядовими і діловими кругами, так і автономні програми, що розробляються для самостійного використання студентами з певних напрямів. Проте, про дистанційну форму навчання можна говорити тільки в тих випадках, коли передбачається можливість інтерактивності на основі не лише відповідних засобів навчання, але і контактів з викладачами, іншими студентами [4].

Існують також інші моделі організації навчального процесу, що дозволяють більш повно, реалізувати можливості Інтернет-технологій [7, 25–33]:

1. Інтеграція очної і дистанційної форм навчання, дуже перспективна щодо ширшого використання студентського компонента, навчання по індивідуальних програмах, яке останнім часом усе більш широко поширюється у ВНЗ. Таким чином, можливості інтеграції очної і дистанційної форм навчання досить перспективні, хоча і вимагають певних організаційних і адміністративних рішень.
2. Мережеве навчання: а) автономний курс дистанційного навчання; б) інформаційно-освітнє середовище (віртуальна кафедра, університет). Мережеве навчання потрібне для тих випадків, коли виникають складнощі з якісним забезпеченням студентів очними формами навчання (для дітей-інвалідів, для дітей

Крайньої Півночі і сільської місцевості, а також для студентів і дорослого населення, бажаючих підвищити свій професійний рівень, змінити професію і так далі). В цьому випадку створюються спеціальні, автономні курси дистанційного навчання, т. е. по окремих учбових предметах, розділах або темах програми, або цілі віртуальні кафедри, університети. Автономні курси більше призначені для оволодіння окремим учбовим предметом, поглиблення знань по цьому предмету або ліквідації пропусків в знаннях.

3. Кейс-технології. Кейс-технологія (від англ. case), полягає в наданні такими, що навчаються інформаційних освітніх ресурсів і ввиді набору спеціалізованих навчально-методичних комплексів, призначених для самостійного вивчення і використання в них різних носіїв інформації.
4. Відеоконференції, інтерактивне телебачення (Two-way TV). Модель, при якій основою дистанційного навчання є відеоконференція або інтерактивне телебачення:
 - 1) класична модель навчання – робота студентів з одним Інтернет-пакетом здійснюється в ході одного сеансу навчання;
 - 2) модель проектного навчання, студенти виконують один або декілька проектів,;
 - 3) модель диференційованого навчання, індивідуальний режим роботи, використовуючи для кожного зі студентів різні методи, матеріал і засоби залежно від процесу і результату виконання студентом завдань і результатів особистої взаємодії за допомогою Інтернет;
 - 4) модель навчання в режимі "лекція-семинар";
 - 5) екстернат, він припускає, що студент вивчає зміст профільного курсу самостійно, без спілкування з мережевим викладачем і педагогом-куратором. У рамках цієї моделі проводиться тільки підсумковий контроль знань студентів;
 - 6) змішана модель навчання.

У усіх розглянутих моделях можлива індивідуальна або колективна взаємодія студентів один з одним, з мережевим викладачем і педагогом-куратором (під час проведення заняття, виконання проекту, в процесі самостійної роботи з учбовим змістом).

Висновки і пропозиції. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури, на основі власного практичного досвіду виявлено, що питанням підготовки студентів до діяльності щодо створення системи дистанційної освіти (СДО) сьогодні тільки починають приділяти увагу. Система навчання студентів за створеною СДО науково не обґрунтована і, отже, остаточно не сформована. Перспективи втілення дистанційних технологій у систему вищої освіти такі: створити потенціал у галузі обміну навчальною і науковою інформаці-

єю; розширити можливості навчання педагогів за допомогою надання доступу до матеріалів і навчальних систем найрізноманітнішого змісту на основі інформаційних, комп'ютерних, віртуальних технологій, а також створювати і застосовувати накопичення, зберігання і передачі інформації.

Підсумовуючи різні підходи до розуміння дистанційного навчання, можна виділити загальні риси, характерні для даного явища. Це сукупність інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) забезпечують доставку студентам основного обсягу досліджуваного матеріалу; інтерактивне взаємодія студентів і викладачів на всіх етапах навчання; надання студентам можливості, як самостійної роботи, так і роботи під керівництвом викладача по освоєнню матеріалу в процесі навчання.

Підсумовуючи все вище сказане, можна додати, що до очевидних плюсів дистанційного навчання при викладанні німецької мови можна віднести: створення єдиного освітнього середовища; реалізацію концепції особистісно-орієнтованої моделі навчання через індивідуальні та персоналізовані траєкторії навчання студентів; реалізацію зворотного зв'язку між викладачем і студентом; доступність; мобільність; технологічність; соціальну рівність, партнерство і ін. [1]. Мінуси такі: по-перше, це чисто технічні питання, пов'язані зі слабкою технічною оснащеністю і обмеженістю доступу до мережі Інтернет. Низький рівень комп'ютерних знань студентів і викладачів, які звикли використовувати мережу Інтернет тільки для спілкування в соціальних мережах, може стати ще однією перешкодою для ефективного навчання он-лайн. Відсутність мотивації і психологічної готовності деяких студентів до самостійного навчання без прямого контролю з боку викладачів робить практично неможливою індивідуальну роботу з пропонованими мережевими ресурсами і завданнями. Сюди ж можна віднести проблему самоорганізації і тайм-менеджменту в відсутність очного спілкування між суб'єктами навчального процесу. Для багатьох студентів в таких умовах втрачається дух суперництва, втрачається можливість обміну досвідом і знаннями. Є також протиріччя між потребою в прискореному розвитку системи дистанційного навчання і відсутністю фахівців, які, власне, і покликані розвивати цю систему. До теперішнього часу гостро стоїть питання комплексної підготовки координаторів для цілей дистанційного навчання. Відчутні прогалини і в роботі служб адміністрування, планування моніторингу курсів дистанційного навчання та ін. Зауважимо, що при всіх плюсах і мінусах дистанційне навчання є методом досить гнучким і легко реалізується навіть в рамках освітніх установ.

Список використаних джерел

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста:(зарубежный и российский опыт)/ Настольная книга педагога – новатора/ И.Н. Айнутдинова. – 2-изд., испр. и доп. – Казань, Издательство Казанского ун-та, 2017. – 456 с.
2. Бородачев С. А. Розробка дистанційного навчально-методичного курсу в електронному освітньому просторі педвузу /Бородачев С. А. // Інформатика і освіта – 2008. – №9 – С. 117-119.
3. Гаврилова Л. А. Дистанційна освіта. Електронні курси: [навчально-методичний посібник для викладачів] / Л.А. Гаврилова.–К.: Освіта, 2006. – 74с.
4. Канаев В. І. Дистанційне навчання: технологічні аспекти/ В. І. Канаев. –К.: Сучасний гуманітарний університет, 2008. – 192 с.
5. Кудрявцева Е.И. Современные подходы к проблеме формирования и использования моделей компетенций/ Е. Кудрявцева // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. – 2012. – №1. – С. 166-177.
6. Полат Е. С. Теорія і практика дистанційного навчання : [навчальний посібник для студ. вищ. пед. навчальн. закладів] / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева. –К.: "Академія", 2004. – 416 с.
7. Романов Р. Огляд Web 2.0 технологій для навчання / Романов Р. // e – Learning PRO – 2009. – № 10 – С. 2.
8. Тевелева С. В. Електронний підручник як засіб дистанційного навчання : Метод, рекомендації /Тевелева С. В. // Інформатика і освіта.– 2000. – № 8 – С. 48-50.
9. Akkoyunlu, B. & Soylu, M.Y. A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey. – 2006. – 221 p.

References

1. Aynutdinova I.N. (2017) Innovatsionnyye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze: integratsiya professionalnoy i inoyazychnoy podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista: [Innovative technologies in teaching foreign languages at a university: integration of professional and foreign language training of a competitive specialist:] (zarubezhnyy i rossiyskiy opyt)/ Nastolnaya kniga pedagoga – novatora/ I.N. Aynutdinova. – 2-eizd.. ispr. i dop. – Kazan. Izdatelstvo Kazanskogo un-ta. 456 s. [in Russian]
2. Borodachev S. A. (2008) Rozrobka distancijnogo navchalno-metodichnogo kursu v elektronnomu osvitnomu prostori pedvuzu [Development of a distance educational course in the electronic educational space of a pedagogical university] / Borodachev S. A. // Informatika i osvita. №9 – S. 117-119. [in Ukrainian]
3. Gavrilova L.A. (2006) Distancijna osvita. Elektronni kursi [Distance education. Online Courses]: [navchalno-metodichnij posibnik dlya vikladachiv] / L.A. Gavrilova.–K.: Osvita. 74s. [in Ukrainian]
4. Kanaev V. I. (2008) Distancijne navchannya: tehnologichni aspekti [Distancelearning: technological aspects] / V. I. Kanaev. – K.: Suchasnij humanitarnij universitet. 192 s. [in Ukrainian]
5. Kudryavtseva E.I. (2012)Modern approaches to the formation problem and use of competency models [Modern approaches to the formation problem and use of competency models] / E. Kudryavtseva // Management Consulting. Actual problems of state and municipal government. No. 1. – S. 166-177.[in Russian]
6. Polat E.S. (2004) Teoriya i praktika distancijnogo navchannya [Theory and practice of distance learning] : [navchalnij posibnik dlya stud. vish. ped. navchaln. zakladiv] / Polat E.S., M. Yu. Buharkina, M. V. Mojseyeva. – K.: "Akademiya". 416 s. [in Ukrainian]
7. Romanov R. (2009) Oglyad Web 2.0 tehnologij dlya navchannya [Web 2.0 OverviewofLearningTechnologies] / Romanov R. // e – Learning PRO . – № 10 . S. 2 [in Ukrainian]
8. Teveleva S. V. (2000) Elektronnij pidruchnik yak zasib distancijnogo navchannya : Metod, rekomendaciyi [An online textbook as a distance learning tool: Method, recommendations] /Teveleva S. V. // Informatika i osvita. – № 8 – S. 48-50.[in Ukrainian]
9. Akkoyunlu, B. & Soylu, M.Y. (2006) A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey. 221 p. [in English]

Наталья Булгару. Технология преподавания немецкого языка в условиях использования различных моделей дистанционного обучения

В статье раскрыты вопросы преподавания немецкого языка в условиях использования различных моделей дистанционного обучения. Выяснено, что говоря о модели дистанционного обучения, авторы выбирают различные основания для их классификации. В статье рассмотрено несколько различных подходов к выделению моделей дистанционного обучения. Подробно рассмотрены и проанализированы различные классификации и типы моделей дистанционного обучения, интеграция очной и дистанционной форм обучения, сетевое обучение: автономный курс дистанционного обучения, информационно-образовательная среда (виртуальная кафедра, университет), кейс-технологии, видеоконференции, интерактивное телевидение. Проанализированы возможности использования инновационных технологий различных моделей дистанционного обучения при преподавании немецкого языка. Рассмотрены также виды взаимодействия между студентом, преподавателем и учебными материалами. Популяризация дистанционного обучения способствует проведению занятий в режиме видеоконференций и трансляции, которые возможны еще пока только в локальных сетях учебных заведений. Для организации и внедрения некоторых видов моделей дистанционного обучения при преподавании немецкого языка можно использовать имеющееся в Интернете программное обеспечение, к которому свободный доступ. Основными преимуществами проведения аудио- и видеоконференций, трансляций является экономия средств на поездки, организацию конференций, семинаров. Установлено, что дистанционное обучение

не только снижает затраты на обучение, так как студенту не нужно присутствовать на занятиях, но также оно повышает качество обучения за счет использования новейших технологий и электронных библиотек. К сожалению надо отметить ряд недостатков – высокая стоимость оборудования, потребность в высококвалифицированном персонале, линия связи с большой пропускной способностью. Наиболее важным из недостатков является форма контроля приобретенных знаний, так как его результаты не могут быть полностью верными из-за отсутствия непосредственного визуального контакта. Между тем, мы отмечаем, что дистанционная форма обучения является неплохой альтернативой при отсутствии других вариантов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподавание немецкого языка, модели дистанционного обучения, инновационные технологии, информационные технологии, мультимедийные лекции, тренинг-лекции, интерактивные дискуссии.

Nataliia Bulharu. German language teaching technology in the context of different models of distance learning

The article reveals questions of teaching German language using various distance learning models. It turned out that when talking about the distance learning model, the authors choose various grounds for their classification. The several different approaches to highlighting distance learning models in the article are discussed. Various classifications and types of distance learning models are examined and analyzed in detail (integration of full-time and distance learning, online learning: an autonomous distance learning course; educational information environment (virtual department, university), case technology, video conferencing, interactive television. The possibilities of using innovative technologies of various distance learning models in the German language teaching are analyzed. The cooperation types between the student, teacher and teaching materials are also considered. The popularization of distance learning contributes to conducting classes in the mode of video conferencing and broadcasting, which are still possible only in the local networks of educational institutions. To organize and implement some types of distance learning models in German language teaching software available on the Internet that can be freely accessed can be used. The main advantages of audio and video conferencing, broadcasting are saving money on travel, organizing conferences, seminars. It turned out that distance learning not only reduces training costs as a student doesn't need to attend classes but also improves the quality of training through the use of the latest technologies and electronic libraries. But it should be noted some disadvantages – the high cost of equipment, the need to have highly qualified staff and the high bandwidth communication line. The most important of the disadvantages is the form of control of acquired knowledge since its results can't be completely true due to the lack of direct visual contact. Meanwhile we note that distance learning is a good alternative in the absence of other options.

Key words: distance learning, German language teaching, models of distance learning, innovative technologies, information technologies, multimedia lectures, training lectures, interactive discussions.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-47-50

УДК 17.036.1:[378.011.3 – 051:78:792. 8

ГАО МІН

*аспірант Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: shoruz@ukr.net*

**СУТНІСТЬ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

В статті визначено актуальність проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва. Проведено ретроспективний аналіз поняття «досвід» у філософському, психолого-педагогічному аспектах. Розглянуто поняття «вокальне виконавство». Встановлено комплексний характер феномену «вокально-виконавський досвід» студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Сформульовано авторське уточнення визначення сутності поняття «вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва».

Ключові слова: вокально-виконавський досвід, майбутній учитель музичного мистецтва, філософський аспект, психолого-педагогічний аспект, вокальне виконавство, комплексний підхід.

Сучасні тренди переведення мистецької освіти всіх рівнів в Україні та Китаї «на рейки» компетентнісного підходу, які підтримуються суспільствами обох країн протягом досить тривалого часу (з другої половини 90-х років минулого століття), вимагають формування такої особистості вчителя музичного мистецтва, який не просто володів би певною сукупністю знань у галузі музичної педагогіки та виконавства, а був би спроможний одразу після закінчення музично-педагогічного ВНЗ компетентно провадити фахову діяльність. Компетентне й якісне провадження фахової діяльності є можливим лише за умови наявності у молодого фахівця-музиканта практичного досвіду роботи в закладах повної середньої освіти.

Оскільки сучасний урок мистецтва є завжди комбінованим, то практичний досвід фахової діяльності має бути накопичений, у першу чергу, у галузі вокально-хорової роботи, а також у галузі організації слухання творів музичного мистецтва, розвитку в учнів музично-творчих здібностей тощо. Характерним для всіх наведених вище різновидів діяльності вчителя музичного мистецтва є те, що і якісна вокально-хорова робота, і належна організація слухання творів музичного мистецтва, і ефективний розвиток в учнів музично-творчих здібностей потребують накопиченого досвіду вокально-виконавської діяльності. Адже практичне провадження цих різновидів фахової діяльності є неможливим без особистого показу вчителем музичного мистецтва вокальних творів у повному обсязі (під час ознайомлення дітей із піснею, під час демонстрації у процесі слухання тощо) або їх фрагментів (під час відпрацювання чистоти інтонування, роботи над ритмом, текстом вокального або вокально-хорового твору тощо).

Слід зауважити, що повноцінне набуття практичного досвіду фахової діяльності студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів загалом і вокально-виконавської діяльності зокрема можливе лише у тому випадку, якщо практична вокально-виконавська діяльність буде «вмонтованою» у процес фахового навчання як невід'ємний і засадничий його сегмент. Отже педагогічна проблематика формування вокально-виконавського досвіду була, є і буде *актуальною*, оскільки означений досвід є необхідним для ефективною урочною і позаурочною роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва.

З огляду на вищезазначене, *метою* даної статті є визначення сутності феномену вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зміст поняття «досвід людини» у загальному розумінні був розглянутий і встановлений філософами й психологами минулих епох, зокрема українськими. Традиції української філософської школи закладені, починаючи ще з 17 століття, блискучою плеядою філософів-просвітників Києво-Могилянської академії, до яких належать Л. Баранович, І. Галятовський, І. Гізель, Г. Кониський, Й. Кононович-Горбацький, П. Могила, Ф. Прокіпович, Д. Ростовський, Ст. Яворський та ін. Незважаючи на приналежність до вищої православної ієрархії, ці філософи у контексті раціоналізму опрацьовували проблеми натурфілософії, які торкалися, у тому числі, проблематики досвіду особистості, зокрема, у зв'язку із актуалізацією інтересу до пізнання людини, її мислення, її ролі в творенні оточуючого світу, у пізнанні Всесвіту, природних процесів тощо. Г. Сковорода, П. Юркевич, які продовжили й розвинули філософську науку

просвітництва, визначали досвід особистості також з позицій раціоналізму в якості основи людського пізнання, критерієм істинності якого є ретельність проведеного мисленого аналізу [1]. Ф. Бекон, Дж. Берклі, Г. Гегель, Г. Гельвецій, Т. Гоббс, Е. Гуссерль, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Г. Лейбніц, Дж. Локк, Б.Спіноза, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг, Д. Юм та ін., розглядаючи поняття «досвід» особистості у філософському аспекті, визначали цей феномен як важливий фактор пізнання світу (представники сенсуалізму); як результат експерименту щодо споглядання оточуючої дійсності, що відображується у мисленні (представники емпіризму); як джерело людських знань і умінь, в тому числі, й наукового знання (представники раціоналізму); як здатність людини до саморозуміння шляхом осягнення первинного в собі й у реальній дійсності (представники німецької класичної філософії) тощо [6]. Зокрема, М.Мінаков, аналізуючи поняття «досвід» на базі здобутків трансцендентальної німецької філософії, зазначає про значний поштовх у розвитку історії цього поняття, який починається із застосування під час його аналізу методологічно-рефлексивних, мета-теоретичних підходів [4].

Починаючи з ХХ століття, інтерес філософів до феномену досвіду людини особливо проявився у наукових працях філософів – представників філософської течії прагматизму. Так, Ч. Пірс зазначав, що «... «внесення розуму» в ірраціональну дійсність відбувається через практичний досвід суб'єкта, даючи змогу встановлювати умови верифікації (перевірки суджень), раціоналізувати світ і тим самим повідомляти йому статус реальності» [1, 515]. У.Джеймс – представник «радикального емпіризму» – створює вчення про універсальність досвіду, завдяки якому особистість має змогу до виявлення власної свободи, необмеженої творчості, експериментальної діяльності тощо.

Психологічний аспект дослідження поняття «досвід», представлений В. Вундтом, Н. Ланге, Дж. Дьюї, Дж. Мідом, К. Роджерсом та ін., представляє це поняття як одне з джерел особистісної активності, яке акумулює процес «переробки» незнайомих об'єктів оточуючого світу у знайомі, формує для особистості певну скарбничку знань і умінь.

Сучасні українські психологи й педагоги і зараз продовжують розробляти проблематику досвіду особистості. Л.Солонько наполягає на синестезійному характері досвіду особистості, зазначаючи, що «...його перебіг супроводжується активізацією всіх модальностей сприйняття. Переживаючи цей досвід, людина одночасно чує, бачить, відчуває запах, відчуває на кінестетичному рівні значення тих інтуїцій, які дані їй у досвіді» [7, 58].

Педагогічний аспект осмислення досвіду, представлений С.Гончаренком, окреслює це поняття як «сукупність одержаних на практиці умінь, навичок і прийомів виховання і навчання», а також як «...результат творчого пошуку..., який відкриває нові педагогічні факти, створює ... педагогічні цінності, або... істотно модифікує ... навчання і виховання...» [2, 140].

На важливості проблеми формування досвіду вокально-виконавської, музично-творчої діяльності майбутніх учителів музики наполягали провідні вітчизняні та зарубіжні педагоги-вокалісти та науковці – музикознавці, методисти музичного навчання та виховання, серед яких В. Антонюк, Д. Аспелунд, Л. Бонфельд, А. Дмитрієв, Д. Євтушенко, Т. Завадська, А. Зданович, А. Козир, Л. Куненко, О. Микиша, О. Менабені, П. Органов, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Рудницька, Г. Стулова, Т. Ткаченко, О. Хоружа, В. Шульгіна, О. Щолокова, С. Юдін, Р. Юссон, Б. Яворський та ін.

Перехід до подальшого дослідження поняття «вокально-виконавський досвід» майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає з'ясування сутності вокального виконавства. Енциклопедичне трактування цього поняття окреслює його в якості різновиду вокального мистецтва, яке «... базується на майстерному володінні співацьким голосом. Вокальне виконавство буває сольним ..., ансамблевим ..., хоровим... . Вокальне виконавство широко використовується в концертно-естрадній практиці і в театрі (опері, опереті, музичній драмі, музичній комедії тощо) [5, 830]. Ми розуміємо вокальне виконавство як творчий процес, детермінований часовими межами відтворення вокального твору засобами вокальної майстерності, причому головним інструментом вокального виконавства є співацький голос.

В. Крицький зазначає про важливість формування досвіду музичного виконання у контексті загального музичного розвитку студентів: «... у процесі музично-виконавської підготовки спеціальні знання, уміння та навички формуються опосередковано-побіжно, а художньо-творчий розвиток відбувається в ході накопичення музично-виконавського досвіду...» [5, 200].

Вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів формується переважно у процесі вокального та вокально-хорового навчання. Накопичення вокально-виконавського досвіду відбувається не тільки безпосередньо під час прилюдної вокально-виконавської діяльності, що здійснюється особисто студентами на концертах, конкурсах, екзаменах, заліках з «Постановки голосу», на уроках мистецтва в закладах повної середньої освіти, під час індивідуальних та групових занять з вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін тощо.

Накопичення вокально-виконавського досвіду відбувається також опосередковано під час прослуховування, сприймання та оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності колег-студентів, викладачів, артистів-вокалістів. Г.Нірман вказує на тісний зв'язок між набуттям досвіду у галузі виконання музичних творів і музичним сприйманням, естетичним переживанням, музичним вправлінням та ін. [8].

Не менш важливим для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є детальний, об'єктивний рефлексивний аналіз успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності. Такий аналіз має проводитись на системній основі одразу ж після кожного прилюдного виступу разом із викладачем. Причому бажано зосередитися не тільки на констатації успіхів та невдач, а й на причинно-наслідкових зв'язках, які призвели до тих чи інших результатів вокального виконання, а головне – на нагальному виправленні недоліків.

Таким чином, доцільним є саме комплексний підхід до формування в студентів факультетів

мистецтв педагогічних університетів вокально-виконавського досвіду, що поєднує практичну вокально-виконавську діяльність, прослуховування, сприймання та оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності інших вокалістів, а також детальний рефлексивний аналіз успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності із подальшим корегуванням допущених помилок.

З огляду на вищезазначене, проведений ретроспективний розгляд поняття «досвід», здійснений у філософському, психолого-педагогічному аспектах, а також у контексті вокального виконавства, дозволив нам розробити авторське уточнення сутності поняття «вокально-виконавський досвід» як особистісно-фахової характеристики майбутнього вчителя музичного мистецтва, що синтезує знання, уміння й навички у царині вокального виконавства, здатність до оцінювання й рефлексивного аналізу результатів як власної вокально-виконавської діяльності, так і концертних виступів інших вокалістів, а також спроможність щодо врахування й корегування допущених помилок.

Список використаних джерел

1. Волинка Г.І. Вступ до філософії: історико-філософська пропедевтика: Підручник / Г.І. Волинка, В.І. Гусев, І.В. Огородник, Ю.О. Федів; За ред. Г.І. Волинка. – К.: Вища шк., 1999. – 624 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Крицький В.М. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей // Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В. Козир / В.М. Крицький – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с., С. 199-202.
4. Мінаков М.А. Проблема досвіду в філософії Канта. – Мультиверсум. Філософський альманах. / М.А. Мінаков. – К.: Центр духовної культури, 2006. – № 52. – 187 с.
5. Музыкальная энциклопедия. Т.1. / Под ред. Ю.В. Келдыша. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 1070 с.
6. Павлова О.Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема: автореф. дис. д-ра філос. наук / О.Ю. Павлова. – Київ, 2009. – 35с.
7. Солонько Л. Феноменологія буттєвого досвіду // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.– Луцьк: вид-во Східноєвропейського нац. університету ім. Лесі Українки, 2004. – № 16. – С. 57-61.
8. Nierman G.E. The role of private music instruction in the development of high school music student's ability to describe musical events // Bull. Council Res. Music Education. – 1983. – №73. – P.15-27.

References

1. Volynka H.I. Vstup do filosofiyi: istoryko-filosofs'ka propedevtyka: Pidruchnyk / H.I. Volynka, V.I. Husyev, I.V. Ohorodnik, YU.O. Fediv; Za red. H.I. Volynky. – K.: Vyshcha shk., 1999. – 624 s.
2. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. Vydannya druhe, dopovnene / Semen Ustyimovych Honcharenko. – Rivne: Volyns'ki oberehy, 2011. – 552 s.
3. Kryts'kyu V.M. Pedahohichni problemy suchasnoyi muzychno-vykonavs'koyi pidhotovky studentiv mystets'kykh spetsial'nostey // Naukova shkola H.M. Padalky. Kolektyvna monohrafiya / pid nauk. red. A.V. Kozyr / V.M. Kryts'kyu – Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. – 402 s., S. 199-202.
4. Minakov M.A. Problema dosvidu v filosofiyi Kanta. – Mul'tyversum. Filosofs'kyy al'manakh. / M.A. Minakov. – K.: Tsentru dukhovnoyi kul'tury, 2006. – № 52. – 187 s.
5. Muzykal'naya éntsiklopedyya. T.1. / Pod red. YU.V. Keldysha. – M.: Sovet-skaya éntsiklopedyya, 1973. – 1070 s.
6. Pavlova O.YU. Estetychnyy dosvid yak ontolohichna problema: avtoref. dys. d-ra filoz. nauk / O.YU. Pavlova. – Kyiv, 2009. – 35s.
7. Solon'ko L. Fenomenolohiya buttyevoho dosvidu // Naukovyy visnyk Skhidnoyevropeys'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky.– Luts'k: vyd-vo Skhidnoyevropeys'koho nats. universytetu im. Lesi Ukrayinky, 2004. – № 16. – S. 57-61.
8. Nierman G.E. The role of private music instruction in the development of high school music student's ability to describe musical events // Bull. Council Res. Music Education. – 1983. – №73. – P.15-27.

Гао Мин. Сущность вокально-исполнительского опыта будущих учителей музыкального искусства

В статье определена актуальность проблемы формирования вокально-исполнительского опыта будущих учителей музыкального искусства. Проведен ретроспективный анализ понятия «опыт» в философском, психолого-педагогическом аспектах. Рассмотрено понятие «вокальное исполнительство». Установлен комплексный характер феномена «вокально-исполнительский опыт» студентов факультетов искусств педагогических университетов. Сформулировано авторское уточнение сущности понятия «вокально-исполнительский опыт» будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: вокально-исполнительский опыт, будущий учитель музыкального искусства, философский аспект, психолого-педагогический аспект, вокальное исполнительство, комплексный подход.

Gao Ming. The essence of the vocal performance experience of future teachers of musical art

The article deals with the urgency of the problem of formation of vocal and performing experience of future teachers of music art. A retrospective analysis of the concept of "experience" in the philosophical, psychological and pedagogical aspects was conducted. The concept of "vocal performance" is considered. The complex character of the phenomenon of "vocal and performing experience" of students of the faculties of arts of pedagogical universities is established. The author clarifies the definition of the essence of the concept of "vocal and performing experience of future teachers of music art. As the modern art lesson is always combined, the practical experience of professional activity should be gained, first of all, in the field of vocal and choral work, as well as in the field of organization of listening to works of musical art, development of students' musical and creative abilities, etc. Characteristic of all the above varieties of activity of the teacher of music art is that both high-quality vocal and choral work, and the proper organization of listening to works of musical art, and effective development of the students of musical and creative abilities require the accumulated experience of vocal and performance. After all, the practical implementation of these types of professional activity is impossible without personally showing the teacher of music of vocal works in full (during acquaintance with children during a song, during demonstration in the process of listening, etc.) or their fragments (during working out the purity of intonation, work on rhythm, text of vocal or vocal-choral work, etc.). A retrospective review of the concept of "experience", carried out in the philosophical, psychological and pedagogical aspects, as well as in the context of vocal performance, allowed us to develop the author's clarification of the essence of the concept of "vocal and performing experience" as a personal and professional characteristic of the future teacher of the art of synthesizing music, the ability and skills in the field of vocal performance, the ability to evaluate and reflectively analyze the results of both his own vocal performance and concert performances other singers, and the ability to incorporate and correction of errors.

Keywords: vocal-performing experience, future teacher of music art, philosophical aspect, psychological-pedagogical aspect, vocal performance, complex approach.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-51-56

УДК 378.147:811.161.2+821.161.2

Олена ГОРОШКІНА

доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
e-mail: olenagoroshkina@gmail.com

О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У М Е Т О Д И Ч Н О Ї П І Д Г О Т О В К И М А Й Б У Т Н І Х У Ч И Т Е Л І В У К Р А Ї Н С Ь К О Ї М О В И І Л І Т Е Р А Т У Р И Д О Р Е А Л І З А Ц І Ї К О М П Е Т Е Н Т Н І С Н О Г О П І Д Х О Д У

У статті схарактеризовано змістовий аспект методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту дисципліни «Методика навчання української мови», що забезпечує основу методичної підготовки студентів. З'ясовано, що до вишівських методик доцільно ввести базові поняття компетентнісного підходу: «компетенція», «компетентність», «предметна компетентність», «ключові компетентності» тощо. Відзначено необхідність розроблення психодидактичних засад формування ключових і предметних компетентностей суб'єктів освітнього процесу з огляду на психологізацію сучасного освітнього процесу. Схарактеризовано психодидактичні принципи, що увиразнюють суть особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного й діяльнісного підходів. Акцентовано на необхідності ознайомлення майбутніх учителів-словесників з відомостями про особливості взаємозв'язку процесів цілевизначення, цілеспрямованості і цілереалізації, сутнісними характеристиками цілевизначення уроку української мови. Доведено доцільність ознайомлення майбутніх учителів із методами, спрямованими на розвиток в учнів здібностей мислити, формування в них ключових і предметної компетентностей. Виокремлено змістову й діяльну мету компетентнісно орієнтованого уроку української мови.

Ключові слова: методична підготовка, оновлення змісту, компетентнісний підхід, компетентнісно орієнтований урок, освітній процес.

Сучасні суспільні виклики, динамічний характер інформатизації середовища, глобалізаційні процеси зумовлюють зміну освітньої системи, оскільки пріоритетність здобування міцних знань не забезпечує формування таких якостей особистості, як інноваційність, ініціативність, гнучкість, креативність тощо. Суспільство потребує соціально активного громадянина-патріота своєї держави, який володіє ключовими й предметними компетентностями та здатний до саморозвитку. На це й спрямований компетентнісний підхід, що став провідним напрямом розвитку світової освітньої практики, основою модернізації освіти в Україні.

Необхідність упровадження компетентнісного підходу обґрунтовано в працях зарубіжних дослідників В. Болотова, А. Вербицького, Дж. Равена, Г. Селевка, Е. Тоффлера, Р. Хайгерті, А. Хуторського та ін. Педагогічні засади реалізації компетентнісного підходу в Україні визначено в студіях О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Топузова, В. Химинця та інших науковців.

Лінгводидактичні основи реалізації компетентнісного підходу в закладах середньої освіти розробляють Н. Бондаренко, Н. Голуб, Т. Груба, О. Караман, С. Караман, О. Кулик, В. Нищета, В. Новосолова, С. Омельчук, М. Пентиліук, Л. Попова та ін., у закладах вищої освіти – З. Бакум, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, А. Попович та ін.

Значна частина дисертацій останнього п'ятиріччя також присвячена розв'язанню певних аспектів порушеної проблеми. У монографіях Л. Овсієнко, А. Попович доведено, що однією із функцій компетентнісного підходу є системоутворювальна, оскільки методично правильна реалізація означеного підходу зумовлює відбір змісту, ефективних технологій фахової підготовки студентів, а відтак і кінцевий результат, яким, на нашу думку, є готовність майбутніх учителів української мови і літератури до подальшої професійної діяльності [5; 6].

Відзначимо високий індекс активності обговорення феномену компетентнісного підходу й на конференціях різного рівня. У результаті запропоновано значну кількість визначень ключового поняття «компетентність» і створено багато назв компетентностей, що почасти дублюють одна одну. Ознайомлення зі змістом матеріалів, підготовлених учителями-предметниками й оприлюднених в інтернетній мережі, засвідчує, що в освітній практиці панує термінологічна плутанина, зпоміж назв компетентностей трапляються, крім визначених освітніми документами, ще й «авторські», як-от: соціальна, полікультурна, мультикультурна, кроскультурна, міжкультурна, соціокультурна тощо. Така ситуація не забезпечує системності у формуванні ключових і предметної компетентностей учнів, заважає скоординувати

дії вчителів-словесників. Наукові розвідки здебільшого присвячені формуванню окремих компетентностей (комунікативної, мовленнєвої, граматичної, полікультурної, соціокультурної, інформаційної тощо), а відтак мають сегментарний характер. Дотепер немає цілісного дослідження, яке розкривало б механізми комплексного формування ключових і предметної компетентностей учнів. До того ж не була предметом спеціального дослідження проблема оновлення змісту підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу в майбутній професійній діяльності.

Мета нашої статті – схарактеризувати змістовий аспект методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу.

Загальновідомо: ефективно втілити завдання компетентнісного підходу зможе лише компетентний педагог, який сам володіє ключовими і предметними компетентностями й має науково обґрунтований та експериментально перевірений інструментарій для успішного їх формування в учнів. Однак, як свідчить практика, знань, здобутих у вишах, учителям-практикам почасти бракує, до того ж система методичної підготовки значною мірою зберігає традиційні ознаки.

К. Авраменко визначає методичну підготовку багатоаспектно: як системоутворювальний складник професійної підготовки педагога; як самостійну динамічну і комплексну систему, що відбиває її зміст, структуру та функції; як підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок [1]. Методична підготовка майбутніх учителів-словесників передбачає опанування навчальної дисципліни «Методика навчання української мови», спецкурсів, спецсеминарів, педагогічну практику в закладах середньої освіти, виконання курсових, бакалаврських, магістерських робіт, а також залучення студентів до дослідницької діяльності в галузі методики.

Традиційно склалося, що студенти розпочинають вивчення курсу «Методика навчання української мови» з ознайомлення із загальними питаннями (методика навчання мови як наука і навчальна дисципліна; мета, завдання шкільного курсу української мови; зміст, принципи, методи, прийоми, засоби навчання мови; типологія уроків); потім засвоюють питання методики вивчення основних розділів шкільного курсу української мови, особливості організації позакласної роботи, методичної роботи вчителя-словесника.

Нам видається, що в традиційному твердженні «методика розв'язує чотири завдання: для чого навчати, чого навчати, як навчати, як контролю-

вати результат?» пропущено важливий складник – «кого навчати?», оскільки сьогодення потребує врахування типологічних характеристик учнів, щоб спроектувати вплив навчального предмета на особистість. Мету навчання української мови визначено в чинній програмі: «формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості» [9, 2]. Досягнення означеної мети потребує різновекторної діяльності вчителів-словесників, спрямованої на добір ефективних методів, прийомів, засобів, оскільки сьогодні пріоритетним стає не просто засвоєння знань, набуття низки вмінь і навичок, а розвиток компетентної мовної особистості учня, його інтелектуальних і творчих здібностей, ціннісних орієнтацій, тож *розвиток компетентної мовної особистості* – це не супутній і стихійний продукт процесу навчання, а його мета.

У зв'язку з тим, що освітній процес помітно психологізувався, набуває особливої значущості розроблення психодидактичних засад формування компетентностей суб'єктів освітнього процесу. Як зазначають українські психологи (О. Любченко, О. Петрунко, О. Сергеєнкова та ін.), сучасні учні «виросли серед новинних стрічок і клацання телевізійним пультом. Вибір – їхня головна цінність. Пошук – те, що вони вміють найкраще. Для них завжди існує цікавіший сайт, свіжіша інформація – треба лише знайти» [4]. Це зумовлює необхідність ознайомлення студентів із відомостями про типологічні характеристики учнів різних вікових груп крізь призму теорії поколінь, психології розвитку; результатами новітніх психологічних досліджень розвитку лідерських якостей, критичності, інноваційності мислення, креативності, емоційного інтелекту тощо. Підтримуємо наукову позицію Н. Голуб, що, крім традиційно важливої й відомої інформації щодо психології сприйняття, уваги, уяви, вікових особливостей, пам'яті тощо, актуалізуються не менш важливі аспекти досліджень психологічної науки. Такими вважає самоактуалізацію, самовизначення, мотивацію, рефлексію, а також наголошує на необхідності формування в учнів потреби в спілкуванні, привертає увагу методистів до комунікативних емоційних станів, факторів, що зумовлюють ефективність спілкування, проблеми негативних наслідків сором'язливості, формування позитивного ставлення до людей, розвитку почуттєвої сфери й почуттєвої культури тощо [3, 3].

Реалізація компетентнісного підходу зумовлює необхідність формування в учнів рефлексійних умінь. Польський педагог А. Горальський слушно зазначає: «Привчай дітей перевіряти власні результати, результати своєї команди» [11, 7–8]. Для того щоб здійснювати рефлексію, необхідно

чітко ставити мету своїх дій. Із цього випливає, що важливим складником методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури має стати ознайомлення їх із особливостями взаємозв'язку процесів цілевизначення, цілеспрямованості та цілереалізації, сутнісними характеристиками цілевизначення сучасного уроку української мови в основній школі.

Оскільки для організації ефективного навчання велике значення має врахування закономірностей, підходів, принципів, майбутні вчителі докладно ознайомлюються з ними в процесі опанування педагогічних дисциплін.

Студенти мають знати сутнісні характеристики визначених освітніми документами підходів до навчання української мови – особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного. На нашу думку, до вишівських методик доцільно ввести базові поняття компетентнісного підходу: «компетенція», «компетентність», «предметна компетентність», «ключові компетентності» тощо.

Вважаємо за доцільне, крім уже визначених й описаних в лінгводидактиці загальнодидактичних і специфічних, виділити й принципи, що виразняють особливості особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного й діяльнісного підходів та спрямовують на реалізацію завдань компетентісно орієнтованої методики: мотиваційного забезпечення освітнього процесу; ціннісного орієнтування; активізації пізнавальної діяльності учнів; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання. Означені принципи перебувають у площині психодидактики, що, на думку А. Савенкова, є «інтеграційною галуззю, яка досліджує психологічні механізми й закономірності засвоєння індивідом соціально-культурного досвіду в освітньому середовищі» [8, 9]. Стисло схарактеризуємо їх.

Принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу передбачає формування в учнів не окремих мотивів, а цілісної мотивації до опанування української мови. Для цього вчителеві необхідно системно підтримувати позитивне ставлення до навчання, максимально орієнтуючися на вироблення стійкої потреби здобувачів освіти у вивченні української мови, застосовуючи не тільки їхній інтелект, а й емоції, ознайомлювати їх із навчальною інформацією в такий спосіб, щоб програмові відомості сприймалися як такі, що допоможуть їм у конкретних життєвих ситуаціях.

Принцип ціннісного орієнтування спрямований на забезпечення умов для формування в учнів ціннісних орієнтацій, досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, організаційних, комунікативних, моральних та інших проблем.

Принцип життєвої доцільності й дієвості знань полягає у формуванні в суб'єктів освітнього процесу вмінь самостійно розв'язувати проблеми на основі застосування соціального досвіду, зокрема й власного.

Принцип активізації пізнавальної діяльності орієнтує на підтримку активної мисленнєвої діяльності учнів, їхньої пізнавальної самостійності, інтересу. Мовний матеріал вони повинні засвоювати як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. У цьому контексті сприятливими є робота з текстом, пошук різних варіантів розв'язання проблеми, добір емоційно привабливих для учнів ситуацій, що потребують від них прийняття правильних рішень.

Принцип спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток не новий, оскільки цей процес – безперервний, і на кожному часовому відтинку суспільство забезпечує різний рівень сформованості гармонійності, цілісності особистості. На сучасному етапі актуалізувалася проблема гармонії людини з довкіллям, із собою, поєднання її інтересів з інтересами суспільства, на розв'язання якої й спрямований означений принцип.

Принцип співробітництва і взаємної підтримки орієнтує на налагодження ефективної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, що сприяє підвищенню його результативності.

Принцип активності особистості ґрунтується на засадах педагогічної психології. С. Рубінштейн стисло і влучно схарактеризував механізм становлення пізнавальної активності учнів: «Зовнішні умови діють через посередництво з внутрішніми, утворюючи з ними одне ціле» [7], тобто засвоєння навчальних відомостей відбувається через суб'єктний досвід учнів. Урахування означеного принципу змінює традиційні підходи до визначення рівнів навчальних досягнень здобувачів освіти: важливим стає оцінювання не лише результату освітньої діяльності (що учень виконав, написав, відтворив тощо), а і її процесуального складника, адже досягти однакового результату можна різними способами, не всі з яких є продуктивними. Учитель має брати до уваги не тільки що опанує учень, а й яким чином це робить. Це допоможе визначити труднощі, з якими він стикається, а також його індивідуальні можливості.

Принцип індивідуалізації передбачає побудову індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача освіти, урахування його індивідуальних особливостей в освітньому процесі – світогляду, інтересів, схильностей, бажань тощо. Це значною мірою зумовлює й відбір текстів як дидактичного матеріалу, проблемних ситуацій для обговорення.

Принцип органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання. Наявність в учнів потребико-мунікування «робить спілкування і пов'язане з ним ставлення до людей однією з провідних цінностей людини» [2]. На сформованість потреби в спілкуванні впливає знання його функційних цілей (надання допомоги іншим; пошук партнера для бесіди, спільної гри, діяльності; бажання бути зрозумілим; бажання мати підтримку, співчуття, похвалу, відгук; можливість самовираження; можливість змінити думку, наміри чи поведінку – власну або іншої людини тощо).

Означені принципи корелюються з *принципами* особистісно орієнтованого навчання, до яких відносять такі: самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості й успіху, довіри та підтримки.

У процесі методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу важливо враховувати й той факт, що впродовж багатьох років було застосовано системно-структурну модель навчання української мови в закладах середньої освіти, спроектовану на засадах домінуючого положення мовознавства – «образу мови» Ф. де Соссюра. Означена модель забезпечувала засвоєння учнями міцних теоретичних знань предмета, однак не розв'язала протиріччя між наявністю міцних знань і несформованими в учнів уміннями застосовувати їх на практиці.

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес сучасної школи зумовлює трансформування системно-структурної моделі навчання української мови в іншу – антропоцентровану, – спрямовану на формування мовної особистості учня. Як слушно зазначає В. Химинець, «Компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях», тобто замість накопичення знань відбувається формування особистісних цінностей і ставлень суб'єктів освітнього процесу» [10]. У таких умовах докорінно змінюється роль учителя, який є не лише наставником, інформатором, а й консультантом, координатором. Це зумовлює і зміну його завдання – допомогти учням, узгодити їхні дії, спрямовуючи освітній процес на досягнення мети. Тож педагог скоординує навчально-пізнавальну діяльність учнів, не подаючи готовий матеріал, а моделюючи навчальні ситуації, що стають імпульсом до самостійного засвоєння ними певних мовних явищ чи понять, дослідження їх, зіставлення із відомою їм інформацією, формулювання висновків. Відтак

завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школярів здобувати знання самостійно, структурувати їх, застосовувати в навчальних і життєвих ситуаціях, здійснювати самоконтроль, рефлексію, шукати причини своїх невдач і планувати шляхи їх подолання. Це зумовлює переформатування класичного уроку, введення таких обов'язкових структурних складників його, як цілевизначення й рефлексія. Зазнає змін і класична триєдина мета уроку, що набуває інших атрибутивних ознак. Назви мети уроку в компетентнісному вимірі вважаємо умовними й не претендуємо на їх категорійність. У контексті проведення компетентнісного уроку видається доцільним виокремити змістову мету, адже, плануючи урок, учитель передбачає, який зміст засвоєє здобувач освіти, як навчити його бачити місце нових знань у загальній структурі предмета й у подальшому навчанні, установлювати зв'язок із засвоєним раніше, а також суб'єктивним досвідом учнів. Діяльнісну мету формуємо з огляду на те, що кожен урок спрямований на засвоєння здобувачами освіти алгоритму універсальних навчальних дій – особистісних, комунікативних, пізнавальних, регулятивних – і тільки вчитель може визначити, які з них будуть домінувати на кожному конкретному уроці.

З огляду на зазначене учителі-словесники мають передбачити досягнення учнями на уроці таких результатів: особистісних (формування стійкої мотивації до навчання, усвідомлення важливості навчального предмета для свого становлення тощо), предметних (засвоєння певних відомостей відповідно до програми) та метапредметних (готовність і здатність до інформаційно-пізнавальної діяльності, уміння продуктивно взаємодіяти в процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу тощо). Цього потрібно навчати й студентів, наприклад, на практичних, лабораторних заняттях із методики доцільно аналізувати оригінальні конспекти уроків української мови, моделювати фрагменти уроків із використанням новітніх технологій навчання.

Потребують постійного оновлення й відомості про методи, прийоми, засоби навчання, оскільки від методично доцільного їх комбінування залежить ефективність уроку. Сучасна методика має орієнтувати вчителя передусім на практичні методи, а саме: ситуаційний, метод проектів, вправи, діалогічної взаємодії, метод гри та ін., спрямовані не на формальне засвоєння знань, формування умінь і навичок, а на розвиток в учнів здібностей мислити, формування в них ключових і предметної компетентностей.

Вивчення основних питань методики навчання української мови потребує також ґрунтовного аналізу типових труднощів, з якими молодий

учитель може зіткнутися у подальшій професійній діяльності, широкого використання матеріалів з досвіду кращих словесників.

Отже, провідна роль у системі підготовки вчителя української мови належить методиці навчання мови. Оновлення змісту методичної підготовки зумовлено вимогами компетентнісного

підходу як основи модернізації освітнього процесу, відповіддю на соціальні виклики. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні класифікації компетентнісно орієнтованих уроків української мови, описові їх структури, розробленні методичних рекомендацій для їх планування та проведення.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
2. Голуб Н. Б. Психологічні засади компетентнісного навчання української мови учнів 5-7 класів. *Мова. Культура. Взаєморозуміння*. 2013. № 3. С. 332–339.
3. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf.2014.
4. Мірошникова А. Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnam-ditej-porady-psyhologa> (Дата звернення 22.08.2019)
5. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу : [монографія]. Київ : Інтерсервіс, 2017. 354 с.
6. Попович А. С. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський : ФОР Сисин Я. І., 2018. 376 с.
7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / АН СССР, Ин-т филос. Москва : Изд-во АН СССР, 1958. 145, [2] с.
8. Савенков А.И. Психодидактика. Москва : НКЦ, 2012. 356 с.
9. Українська мова. 10-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/>.
10. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
11. Goralski A. Szkice do pedagogiki zdolnoci : Warszawa, Wydaw. Nauk. SCHOLAR str.7-8.

References

1. Avramenko, K. (2002). *Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasis u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1956–1996)* [Methodical preparation of elementary school teachers at pedagogical educational institutions of Ukraine (1956–1996)]. (Synopsis Cand. Ped. Sciences). Institute of Pedagogy and Psychology prof. education of APS of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Holub, N. B. (2013). *Psycholohichni zasady kompetentnisnogo navchannia ukraïnskoi movy uchniv 5-7 klasis* [Psychological principles of Ukrainian language competence of pupils of 5-7 grades.]. *Mova. Kultura. Vzaiemorozuminnia*, 3, 332–339. [in Ukrainian]
3. Holub, N. *Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli* [Approaches to teaching Ukrainian in primary school]. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Holub%20_3_.pdf.2014. [in Ukrainian]
4. Miroshnykova, A. *Holovni rysy suchasnykh shkolariv ta yak yikh spriamuvaty v korysne ruslo* [The main features of modern schoolchildren and how to direct them into a useful channel]. Retrieved from <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnam-ditej-porady-psyhologa> (Data zvernennia 22.08.2019) [in Ukrainian]
5. Ovsienko, L. M. (2017). *Teoretychni osnovy navchannia lnhvistyky tekstu studentiv filolohichnykh spetsialnosteï na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu* [Theoretical bases of teaching linguistics of text of students of philological specialties on the basis of competence approach] : [monohrafiia]. Kyiv : Interservis. [in Ukrainian]
6. Popovych, A. S. (2018) *Metodyka navchannia stylistyky maibutnykh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury v zakladakh vyshchoï osvity* [Methods of teaching the stylistics of future teachers of Ukrainian language and literature in higher education institutions]: monohrafiia. Kamianets-Podilskyi : FOP Sysyn Ya. I. [in Ukrainian]
7. Rubynshtein, S. L. (1958). *O myshlenyy u putiakh ehoyssledovaniya* [About thinking and ways of its research] / AN SSSR, Yn-t fylos. Moskva : Yzd-vo AN SSSR.[in Russian]
8. Savenkov, A.Y. (2012). *Psykhodydaktyka* [Psychodidactics]. Moskva : NKTs. [in Russian]
9. *Ukrainska mova. 10-11 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. Riven standartu* [Ukrainian language. Grades 10-11. The program for secondary schools. The standard level]. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/>. [in Ukrainian]
10. Khymynets, V. *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia* [Competent approach to professional development of teacher]. Retrieved from : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> [in Ukrainian]
11. Goralski, A. (1996). *Szkice do pedagogiki zdolnoci* : Warszawa, Wydaw. Nauk. SCHOLAR. [in Polish]

Олена Горошкіна. Обновление содержания методической подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к реализации компетентностного подхода

В статье охарактеризован содержательный аспект методической подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к реализации компетентностного подхода. Обоснована необходимость обновления содержания дисциплины «Методика обучения украинскому языку», которая обеспечивает основу методической подготовки студентов. Установлено, что в вузовских методиках целесообразно ввести базовые понятия компетентностного подхода: «компетенция», «компетентность»,

«предметная компетентность», «ключевые компетентности» и другие. Отмечена необходимость разработки психодидактических основ формирования ключевых и предметных компетентностей субъектов образовательного процесса с учетом его психологизации. Охарактеризованы психодидактические принципы, которые подчеркивают суть личностно ориентированного обучения, компетентностного и деятельностного подходов. Акцентировано на необходимости ознакомления будущих учителей-словесников со сведениями об особенностях взаимосвязи процессов целеполагания, целеустремленности и целереализации, сущностными характеристиками целеполагания урока украинского языка. Доказана целесообразность ознакомления будущих учителей с методами, направленными на развитие у учащихся способностей мыслить, формирование у них ключевых и предметной компетентностей. Выделены содержательная и деятельностная цели компетентно ориентированного урока украинского языка.

Ключевые слова: методическая подготовка, обновление содержания, компетентностный подход, компетентно ориентированный урок, образовательный процесс.

Olena Goroshkina. Updating the content of the methodological training of future Ukrainian language and literature teachers for the implementation of the competency-based approach

The article describes the substantive aspect of the methodological preparation of future teachers of Ukrainian language and literature for the implementation of the competence approach. The necessity of updating the content of the discipline «Methods of teaching Ukrainian language» which provides the basis for methodological preparation of students is substantiated. It has been found out that it is advisable to introduce the basic concepts of competency approach in the higher education methods: «competence», «substantive competence», «key competences», etc. The necessity of developing psycho-didactic bases of formation of key and substantive competences of subjects of educational process with regard to psychologization of modern educational process is noted.

Briefly described principles such as: motivational support of the educational process; value orientation; activation of cognitive activity of students; directing education to comprehensive and harmonious development; personality activity; individualization; organic unity of the person, speech and learning process.

The psycho-didactic principles that characterize the essence of personally oriented learning, competence and activity approaches are characterized. Emphasis is placed on the need to familiarize future vocabulary teachers with information about the peculiarities of the interrelationship of purposefulness, purposefulness and goal realization, the essential characteristics of purposefulness of the lesson of the Ukrainian language. It is proved expedient to acquaint future teachers with methods aimed at developing students' thinking skills, formation of key and subject competences. The content and activity goal of a competently oriented lesson of Ukrainian are distinguished.

Keywords: methodological preparation, content update, competency approach, competency oriented lesson, educational process.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-57-62

УДК378.147

Наталія ГРИЦАК

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання світової літератури
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна
Orcid 0000-0003-4744-7072
e-mail: grycak78@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПАРАТИВНОЇ ЛІНІЇ У ПІДРУЧНИКАХ І ПОСІБНИКАХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті зосереджена увага на питанні реалізації компаративної лінії у підручниках і посібниках із курсів історії зарубіжної літератури для вищої школи. Звернена увага на розроблення у цих навчальних книгах цілісної системи відповідних завдань і запитань (індивідуальних, групових, творчих, проблемних), використання сучасних прийомів і методів навчання, які б сприяли формуванню у майбутнього вчителя зарубіжної літератури умінь і навичок компаративного вивчення художнього твору. Показано, що наявність компаративної лінії притаманна усім проаналізованим виданням. Узагальнено, що не у всіх підручниках і посібниках реалізація компаративного підходу вивчення художнього твору має системний характер.

Ключові слова: підручник, посібник, зарубіжна література, студент-філолог, вища школа.

Вступ. Введення у 1992/1993 н.р. у шкільну літературну освіту нового навчальної дисципліни «Зарубіжна література» змінило напрям професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Серед змістових складових літературного компоненту важливе місце відведено компаративній лінії. У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» (2011) було наголошено, що «компаративна лінія забезпечує порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур...» [8]. Логічно, що з-поміж спеціальних фахових компетентностей майбутнього учителя зарубіжної літератури чільне місце належить саме умінням порівняння, синтезу та узагальнення літературних фактів та явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми порівняльного вивчення літератури присвячені праці багатьох науковців-методистів – Л. Г. Бондаренко, А. В. Градовського, О. А. Гордієнко, О. О. Ісаєвої, Ж. В. Клименко, О. М. Ніколенко, Л. Ф. Мірошніченко, Б. Б. Шалагінова та інших. Студіювання науково-методичних розвідок показує, що здебільшого увага вчених зосереджена на колі проблем впровадження / реалізації компаративної лінії в шкільну літературну освіту. Утім, постає питання власне формування компаративних умінь і навичок у студента-філолога, адже учитель, який не вміє самостійно здійснювати компаративний аналіз художнього твору не навчить цьому виду літературного аналізу й учнів.

Мета та завдання дослідження – проаналізувати реалізацію компаративної лінії у виданнях із зарубіжної літератури для вищої школи.

Результати дослідження. З'ясовуючи питання «Як у підручниках і посібниках для вищої школи з курсів історії зарубіжної літератури реалізована компаративна лінія вивчення художньої літератури?», ми акцентували увагу на наявності / відсутності: системного викладу матеріалу з окресленого питання; прикладів компаративного аналізу художнього твору; зразків компаративного порівняння жанрів художнього твору. Студіювання основних (рекомендованих Міністерством освіти і науки України) підручників і посібників із курсу «Історія зарубіжної літератури» для закладів вищої освіти подаємо у хронологічній послідовності.

Підручник «Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження» (1993) М. С. Шаповалової, Г. Л. Рубанової, В. А. Моторного – це третє перевидання, що створений відповідно до програми «Історія зарубіжної літератури, частина II» і рекомендований для студентів університетів і педагогічних вишів [14]. Авторський колектив підручника у літературознавчий, історичний і культурологічний матеріал додали елементи компаративного вивчення літератури. Наприклад, вивчення іспанського героїчного епосу здійснено у порівнянні з французьким і німецьким епосом. Натомість автори звертають увагу студентів, що «Пісня про Нібелунгів» суттєво відрізняється від поем французького та іспанського героїчного епосу. З-поміж позитивних рис аналізованого підручника

є наголос на тому, що кожна література має свої унікальні ознаки, які позначені виразною національною своєрідністю. Уважаємо, такий акцент створює широку перспективу для самостійної дослідницької діяльності студентів-словесників у контексті порівняння національних літератур. Доцільно зазначити, що часткове впровадження компаративної лінії також реалізовано у контрольних питаннях (приміром, «Які спільні риси ви вбачаєте у творчості М. Рея і Я. Кохановського?»; «У чому полягає внесок слов'янських народів у літературу європейського Ренесансу?») та у таблиці «Приклади використання середньовічних / ренесансних сюжетів у творах мистецтва». На наш погляд, такі компаративістські прийоми на початковому етапі розвитку українського підручникотворення із курсу «Зарубіжна література» для вищої школи окреслюють ймовірну перспективу компаративного підходу до вивчення інонаціональних літератур.

Підручнику «Антична література» В. І. Пашенка, Н. І. Пашенка (2001) притаманно збалансований синтез культурного, філософського, історичного контексту з глибоким аналізом літературних творів, скрупульозно дібраними поетичними прикладами. Варто констатувати, що для першого українського підручника, що розкриває історію античної літератури, вагомим аспектом є звернення авторського колективу до питання рецепції античних мотивів і сюжетів митцями прийдешніх поколінь (параграф «Антична культура у віках»): «Раціональне XIX ст., захоплене мистецтвом «робити гроші й капітали», здавалося б, повинно було начисто забути про естетичні цінності еллінів і римлян. Шеллі, Байрон, Т. Мур, Беранже, Гюго, Флобер, Гельдерлін, Гейне, Жуковський, Пушкін, Лермонтов, Фет, Шевченко, Леся Українка, Франко... Цей список письменників, у творчість яких органічно увійшли античні мотиви, можна було б продовжувати» [13]. Знаковим є також те, що у підручнику закладена традиція звернення до здобутків українського перекладознавства, зокрема: «Перший український переклад "Іліади" був здійснений наприкінці XIX ст. і належав С. Руданському, "Одіссеї" – П. Ніщинському. Окремі пісні перекладали П. Куліш, Леся Українка, І. Франко ... Кращий повний переклад обох поем належить відомому перекладачеві Борисові Тену» [13,97].

Отже, наявність у підручнику параграфу «Антична культура у віках» і студій з українського перекладознавства, на нашу думку, розкриває єдність світового літературного процесу, стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, створює простір для подальших науково-творчих пошуків.

Окремої уваги заслуговує перший український підручник з історії зарубіжної літератури XIX ст. Д. С. Наливайка, К. О. Шахової (2001), для якого характерно наскрізне звернення власне до генетико-контактних взаємин літературних явищ. Достатньо навести окремі приклади. «Багатьма своїми аспектами й рисами італійській романтизм вирізняється в колі тогочасних західноєвропейських літератур. Водночас ці аспекти й риси типологічно зближують його з романтизмом слов'янських та інших літератур Східної та Південно-Східної Європи – польської, угорської, української» [12]. Цікавою та важливою, на нашу думку, є рубрика підручника, де сфокусована увага на питанні українських перекладів світового письменства, зокрема, «Поезією Гюго цікавилась Леся Українка, яка переклала його вірш-декларацію "Легідні поети, співайте..." і поему "Сірома" із "Легенди віків"» та ін. [12, 168].

Отже, впровадження авторським колективом компаративної лінії значною мірою сприяє формуванню у майбутніх учителів-філологів умінь і навичокпорівняльного вивчення літературних явищ, демонструє єдність світового літературного процесу, вчить орієнтуватись у культурологічному, естетичному, історичному контекстах вивчаного твору, що допомагає повноцінному аналізу та інтерпретації художнього твору.

З'ясовуючи питання реалізації компаративної лінії у виданнях для вищої школи, варто розглянути друковану навчальну продукцію під керівництвом Г.Й. Давиденко, адже ці навчальні книги вирізняються з-поміж іншої подібної навчальної літератури форматом викладу матеріалу.

Для посібника «Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження» Г. Й. Давиденко, В. А. Акуленко (2007) характерна чітка структура, зокрема ґрунтовний теоретичний та історико-літературний матеріал подано з урахуванням жанрово-родової особливості художніх творів. Крім цього, позитивною ознакою є диференціація творчих завдань і запитань. Попри окреслені позитивні риси посібника, маємо констатувати, що увага до компаративного аспекту зведена до мінімуму. Так, трапляються поодинокі питання: «Які спільні риси мав епос народів Західної Європи раннього Середньовіччя?»; «Чим німецький героїчний епос відрізнявся від французького?»; «Назвіть спільна та відмінні ознаки Середньовіччя та доби Відродження?» [2]. Щоправда, автори посібника рекомендують студенту-філологу поміркувати й на теми з порівняльної поетики, зокрема «Чим міський роман відрізнявся від лицарського?»; «Що спільного і відмінного у сонетах Петрарки і Данте?»; «Відмінність сонетів Петрарки і Шекспіра» [2]. Безумовно, що з погляду окресленої тематики

статті, наявність подібних завдань і питань, на наше переконання, належить до позитивних ознак цього посібника. Ці завдання спонукують майбутнього вчителя-словесника зануритись у зміст інокультурного художнього твору. Утім, поповнення системою запитань і завдань з порівняльної поетики, кількісне збільшення прикладів порівняння історико-літературних явищ, тем, сюжетів, образів та ін. значною мірою сприяло б покращенню рівня цієї навчальної продукції.

Вже у посібнику «Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття» (Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка, 2-ге видання, 2007) компаративна лінія реалізована більш системно. До прикладу, з-поміж питань для самостійного обговорення є такі: «*Німецький романтизм. Проблема національної своєрідності романтичного напрямку*»; «*Українська та «східна» теми в творчості Дж. Байрона*» [3]. Компаративістичний аспект впроваджено й у блок практичних і творчих завдань: «*Подумайте, з ким із героїв світової літератури можна порівняти Гобсека*»; «*Порівняйте образи Гобсека і Скруджа. Чим вони схожі і чим відрізняються?*»; «*Подумайте, чи логічним буде таке поєднання: В. Скотт, В. Гюго, Жорж Санд, Ф. Стендаль*» [3].

Слід зазначити, що у посібнику автори зробили, на нашу думку, вдалу спробу акцентувати увагу студентів на питаннях, що присвячені жанровому аналізу художнього твору та порівняльному вивченню жанрів. Наведемо приклади: «*Жанрова своєрідність «Фламандських легенд» Ш. де Костера*»; «*Чим схожі і чим відрізняються романи В. Гюго і В. Скотта?*»; «*Визначте характерні особливості новелістики Проспера Меріме. Подумайте, чим відрізняється новела В. Ірвінга та П. Меріме*» [3]. Попри малу кількість таких питань і завдань, сам факт їхньої наявності свідчить про високий рівень теоретичної компетентності авторського колективу, а також прагнення розширити обрії дослідницьких міркувань студента-філолога.

Цікавим є посібник Г.Й. Давиденко, О.М. Чайки, Н.І. Гричаник, М.О. Кушнерьової «Історія новітньої зарубіжної літератури» (2008). Автори наголошують, що мета практичних занять – «формування в студентів умінь аналізувати твори письменників на вищому рівні, встановлювати між ними необхідні зв'язки, проводити типологічні зіставлення, чітко визначати їхнє місце у світовому літературному процесі» [4, 5]. Із поставленим завданням авторський колектив справився, оскільки, по-перше, аналіз художнього твору рекомендовано студентам проводити з урахування його жанрової особливості («*Гра в бісер*» – перший постмодерністський роман: історія написання, архітектоніка, особливості жанру...»;

«*З'ясувати значення поняття «антивоєнний роман». Прослідкувати за втіленням основних рис цього жанру в романі К. Воннегута «Бійня номер п'ять»*»), по-друге, зроблено акцент на зв'язку літературних явищ («*Подумайте та визначте риси, які об'єднували творчість Хуліо Кортасара із творчими здобутками представників літератури Латинської Америки*») [4].

Отже, вектор практичного блоку проаналізованого посібника спрямований на вироблення умінь цілісно вивчати інонаціональний художній твір, визначати індивідуальні авторські елементи, знаходити спільні та відмінні ознаки. Відтак, набуті компетентності допоможуть студентів у майбутній професійній діяльності успішно реалізовувати порівняльно-типологічний підхід до вивчення художнього твору.

Зупинимо свою увагу на посібнику Г. Й. Давиденко, М. О. Величко «Історія зарубіжної літератури XVII – XVIII століття» (2009). У цілому автори дотримуються обраного формату викладу історико-літературного матеріалу. Наприклад, у частині питань для самоконтролю є з компаративістики: «*У чому полягає новаторство драматичної творчості Ж. Расіна у порівняно із творчістю П. Корнеля?*»; «*Що відрізняє італійську комедію масок від французького та англійського тогочасного театрального мистецтва?*» [5]. З-поміж питань практичних занять трапляються й на компаративну тематику: «*Подумайте, у яких місцях свого твору і з якого приводу Джонатан Свіфт сперечається з романом «Робінзон Крузо» Д. Дефо*»; «*Порівняйте образи Маргарити та Катерини (за однойменною драмою Т.Г. Шевченка)*» [5]. Не обминає своєю увагою авторський колектив й питання, мета яких увіразнити особливість того чи іншого жанру художнього твору: «*Який внесок у розвиток жанру пригодницького роману зробив Д. Дефо?*»; «*Жанрова своєрідність «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта*»; «*Жанрова специфіка «Черниці» Д. Дідро*» [5]. Питання такого формату, на нашу думку, допомагають зрозуміти студентам, що жанр – ключова категорія літературознавства, яка розкриває авторську рефлексію, національну літературну традицію, підкреслює вплив культурного середовища на формування цього жанру. Опрацювання подібних питань також сприятиме формуванню у студентів-словесників жанрової грамотності, орієнтації в розмаїтті жанрів художньої літератури, усвідомленню самотності національної літератури. Саме тому наявність таких питань і завдань, на наше переконання, значно піднімає рівень посібника.

Посібник Г.Й. Давиденко, Г.М. Стрельчук, Н.І. Гричаник «Історія зарубіжної літератури XX ст.» (2-ге вид., 2009) є продовженням загальної

концепції створення подібної навчальних книжок-лективом Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. Попри те, що для авторів висвітлення компаративного підходу вивчення художньої літератури є пріоритетним, вчені все ж таки намагаються розширити межі монографічних тем. Так, деякі лекції містять перелік прізвищ українських перекладачів: *«Українською мовою поезію видатного уродженця Чернівців переклали М. Бажан, В. Стус, Л. Череватенко, Ф. Фішбейн, М. Новікова, М. Білорусець, П. Рихло»* [6]. Варто звернути увагу на «неочікуваний епізод» лекції «Норвезька література. Г. Ібсен, К. Гамсун» – характеристика спільних ознак роману К. Гамсуна «Пан» і повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

У цьому контексті цікавими є практичні заняття, що відкриваються темою «Жанрова своєрідність казки-притчі Антуана де Сент-Екзюпері “Маленький принц”». Питання, що запропоновані для обговорення, підпорядковані меті – проаналізувати жанрову природу виучуваного твору. Крім цього, позитивною ознакою є також завдання компаративного аспекту, що цілком органічно вписуються у композицію інших практичних занять: *«Місце роману “Чума” у світовій літературі, його ідейна спорідненість з творами української літератури, з іншими видами мистецтва»* [6,314]; *«Кнут Гамсун і українська література: контакт-но-генетичні зв'язки й типологічні паралелі»* [6, 343]. Серед запитань для самоконтролю є на порівняльну тематику: *«Які ознаки відрізняють творчість Голдінга від творчості інших письменників ХХ століття»* [6,151]; *«Що спільного між романом К. Гамсуна та повістю М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”?»* [6,171].

Отже, на перший погляд складається враження, що автори посібника «Історія зарубіжної літератури ХХ ст.» не фокусують увагу на системному викладі історико-літературного матеріалу з урахуванням компаративної лінії. Утім, викладачу, що працюватиме з цим виданням, наведені приклади допоможуть розробити методіку формування компаративних умінь і навичок студента-філолога. Констатуємо, що обраний формат викладу матеріалу збережено й у посібнику 3-го видання 2011 р. [7].

Огляд видань для вищої школи пропонуємо продовжити аналізом посібника О.В. Гальчук «Антична література» (2008). Мету створення посібника автор вбачає у розкритті «неповторності античної літератури як явища, зумовленого історично й художньо, і спадкоємності родів і жанрів, які спершу сформувалися в античній літературі й продовжують свій розвиток у літературах Нового часу» [1, 4]. Для нас вагомим є органічне, так би мовити, «вкраплення» в історико-літературний

матеріал елементів компаративістики, що загалом значно підвищує якість цього навчального видання. Наприклад, більшість тем для вивчення автор завершує прикладами-порівняннями зі зарубіжної та української літератури: *«В українській поезії буколіка не набула помітного поширення, щоправда, буколічні мотиви мали місце у віршах Григорія Сковороди»; «Вергілій вплинув на багатьох представників доби Відродження, зокрема на Ф. Петрарку, Л. Аріосто, Т. Тассо...“Енеїду” Вергілія використав для написання свого національного епосу “Генріада” Вольтер»* [1]. Знаковим є те, що автор посібника увиразнює ті типологічні ознаки, які характерні трагедії Есхіла, староаттичній комедії. Подає творчі завдання, на зразок, *«Схарактеризувати пізньогрецький роман як специфічний жанр античної літератури»*. Формуванню цілісної картини про спадкоємні зв'язки Античності та літератури Нового часу сприяють висновки до посібника, де О. В. Гальчук сфокусувала увагу на питанні рецепції античної культури в українській літературі від епохи Київської Русі до сучасності.

Отже, посібник вводить студента у коло світової літератури, розширює уявлення про конкретну історико-літературну епоху, формує простір для майбутніх дискусій і роздумів із проблем сучасної компаративістики.

З'ясовуючи питання реалізації компаративної лінії у виданнях для вищої школи, акцентуємо увагу на посібнику І.В. Козлика «Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика)» (2011). На тлі інших навчальних книг це видання кардинально вирізняється. Аргументуємо свою думку. По-перше, автор, звертаючись до ґрунтовних напрацювань підручникотворення, запропонував посібник, що «має інтегруюче спрямування, є синтетичним за характером матеріалу та поліфункціональним за призначенням» [9,7]. По-друге, у посібнику превалює матеріал про мистецтво, філософію, естетикуокресленого періоду. Ця авторська концепція знаходить своє втілення й у змісті навчальної книги, наприклад, *«Тема: Естетика Середньовіччя. Питання для обговорення: Специфіка середньовічного мистецтва. Погляди на мистецтво. Розуміння прекрасного. Поняття форми. Розуміння творчості. Питання про відношення мистецтва до дійсності. Співвідношення «мистецтво і правда»* [9,3]. Не приймає авторський варіант викладу історико-літературного матеріалу М.В. Моклиця, стверджуючи, що «посібник Ігора Козлика не варто рекомендувати першокурсникам з однієї простої причини: в ньому є багато чого, але нема головного: самої літератури. Є довгий перелік (переліки) імен і творів, трапляються, щоправда, дуже рідко, твори, про які говориться докладніше

(наприклад, із незбагнених для мене причин, про «Мандрагору» Н. Макіавеллі), але йдеться переважно не про літературу, а про культуру, філософію, естетику та інші поважні речі. Тобто це посібник з теорії чи філософії зазначених періодів, але аж ніяк не з історії літератури» [11, 145–146].

Не можемо не погодитись із міркуванням М.В. Моклиці, оскільки спосіб викладу матеріалу, що обрав І.В. Козлик, дійсно є складним для сприйняття студентами-філологами початкових курсів. Щоправда, ми б не були настільки категоричними у тому, що посібник не треба використовувати у навчальній діяльності студентів. Уважаємо, що це видання насамперед буде цікавим для тих студентів, які прагнуть спробувати власні сили у пошуково-дослідницькій діяльності, зануритись у мистецько-культурну епоху, дискутувати щодо концептуальних літературознавчих проблем.

З огляду нашої тематики, приваблює цей посібник висвітленням таких компаративних тем: «Культурний обмін і взаємозв'язки між Заходом і Сходом за доби європейського Середньовіччя»; «Західноєвропейське Відродження і культура Сходу» та інші. До позитивних рис відносимо бібліографічний покажчик, що містить перелік українських перекладів художніх творів окресленого періоду. Щоправда, бракує у цьому виданні сучасних прийомів і методів навчання, які б були підпорядковані меті сформуванню умінь і навичок компаративного вивчення художнього твору, цілісної системи відповідних завдань і запитань (творчих, проблемних, групових, індивідуальних). Маємо

пам'ятати, як слушно зазначає І. Лімборський, що «сама компаративістика виявила сьогодні особливу методологічну гнучкість і теоретичну придатність для оцінки й аналізу нової ситуації мультикультурального плюралізму й розмаїття, діалогу глобального й локального ... з очевидною установкою на реінтерпретацію колишніх підходів і методологій» [10, 15].

Отже, сучасний підручник / посібник із зарубіжної літератури для вищої школи покликаний формувати у майбутніх учителів-філологів компетентність компаративного вивчення художнього твору, яка розкриває культурні, мистецькі, історичні тощо тенденції розвитку національних літератур, ґрунтовний науковий погляд на спільні та відмінні літературні явища у національних літературах, виховує толерантну особистість.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз підручників і посібників із зарубіжної літератури для вищої школи показує, що наявність компаративної лінії характерна усім цим виданням. Утім, не у всіх навчальних книгах реалізація компаративної лінії має системний характер. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у потребі проаналізувати матеріали фахових періодичних видань «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України», «Всесвітня література в сучасній школі», «Зарубіжна література в навчальних закладах / Зарубіжна література в школах України», «Всесвітня література в сучасній школі» з метою з'ясувати питання реалізації компаративного підходу вивчення літератури у цих виданнях.

Список використаних джерел

1. Гальчук О.В. Антична література: навч. посіб. Київ: Вид-во Київського славистичного університету, 2008. 210 с.
2. Давиденко Г.Й., Чайка О.М. Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 400 с.
3. Давиденко Г.Й., Величко М.О. Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 292 с.
4. Давиденко Г.Й., Акуленко В.Л. Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 248 с.
5. Давиденко Г.Й., Чайка О.М., Гричаник Н.І., Кушнерьова М.О. Історія новітньої зарубіжної літератури: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 274 с.
6. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Історія зарубіжної літератури XX ст.: навч. посібник, 2-ге вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
7. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Історія зарубіжної літератури XX ст.: навч. посіб., 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
8. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>
9. Козлик І.В. Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Івано-Франківськ: СИМФОНІЯ форте, 2011. 344 с.
10. Лімборський І.В. Світова література і глобалізація. Черкаси: Брама-Україна, 2011. 192 с.
11. Моклиця М.В. Полемічні зауваги про новий посібник із зарубіжної літератури (Рец. на кн.: Козлик І.В. Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика»: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2011. – 344 с.). Studia Methodologica. Тернопіль: ТНПУ, 2011. – Вип. 33. – С. 144–146.
12. Наливайко Д.С., Шахова К.О. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму: підручник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 416 с.
13. Пащенко В.І., Пащенко Н.І. Антична література: підручник. Київ: Либідь, 2001. 718 с.
14. Шаповалова М.С., Рубанова Г.Л., Моторний В.А. Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження. Львів: Світ, 1993. 312 с.

References

1. Hal'chuk O.V. (2008). Antychna literatura: navch. posib [Ancient literature]. Kyiv: Kyivs'kyi slavistychnyy universytet [in Ukrainian].
2. Davydenko H.Y., Chayka O.M. (2007). Istoriya zarubizhnoyi literatury XIX – pochatku XX stolittya: navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. [History of foreign literature of the XIX – early XX century], 2-he vyd. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury[in Ukrainian].
3. Davydenko H.Y., Velychko M.O. (2007). Istoriya zarubizhnoyi literatury XVII–XVIII stolittya: navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. [History of foreign literature of the XVII – XVIII centuries], 2-he vyd. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury[in Ukrainian].
4. Davydenko H.Y., Akulenko V.L. (2007). Istoriya zarubizhnoyi literatury serednikh vikiv ta doby Vidrozhennya: navch. posib [History of foreign literature of the Middle Ages and the Renaissance]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury[in Ukrainian].
5. Davydenko H.Y., Chayka O.M., Hrychanyk N.I., Kushnyer'ova M.O. (2008). Istoriya novitn'oyi zarubizhnoyi literatury: navch. posib. [History of the latest foreign literature]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury[in Ukrainian].
6. Davydenko H.Y., Strel'chuk H.M., Hrychanyk N.I. (2009). Istoriya zarubizhnoyi literatury XX st.: navch. posibnyk, 2-he vyd. pererob. ta dop. [History of foreign literature of the XX century] Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
7. Davydenko H.Y., Strel'chuk H.M., Hrychanyk N.I. (2011). Istoriya zarubizhnoyi literatury XX st.: navch. posib. [History of foreign literature of the XX century], 3-tye vyd. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury[in Ukrainian].
8. Derzhavnyy standarti bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011> [in Ukrainian].
9. Kozlyk I.V. (2011). Svitova literatura doby Seredn'ovichchya ta epokhy Vidrozhennya («Kartyna svitu». Estetyka. Poetyka): nav. posib. dlya stud. vyshch. navch.zakl. [World Literature of the Middle Ages and the Renaissance («A picture of the world». Aesthetics. Poetics)] Ivano-Frankivs'k: SYMFONIYA forte[in Ukrainian].
10. Limbors'kyi I.V. (2011). Svitova literatura i hlobalizatsiya. [World Literature and Globalization] Cherkasy: Brama-Ukrayina [in Ukrainian].
11. Moklytsya M.V. (2011). Polemichni zauvahy pro novyy posibnyk iz zarubizhnoyi literatury (Rets.na kn.: Kozlyk I.V. Svitova literatura doby Seredn'ovichchya ta epokhy Vidrozhennya (“Kartyna svitu”. Estetyka. Poetyka”: navchal'nyy posibnyk [dlya studentiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv]. – Ivano-Frankivs'k: Symfoniya forte, 2011. – 344 s.). [Polemical remarks on a new guide to foreign literature] Studia Methodologica. Ternopil': TNPU, 33, 144–146.
12. Nalyvayko D.S., Shakhova K.O. (2001). Zarubizhna literatura XIX storichchya. Doba romantyzmu: pidruchnyk. [Foreign Literature of the XIX Century. Added to romanticism] Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan [in Ukrainian].
13. Pashchenko V.I., Pashchenko N.I. (2001). Antychna literatura: pidruchnyk. [Ancient literature]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
14. Shapovalova M.S., Rubanova H.L., Motornyy V.A. (1993). Istoriya zarubizhnoyi literatury. Seredni viky ta Vidrozhennya. [History of foreign literature. The Middle Ages and the Renaissance]. L'viv: Svit [in Ukrainian].

Наталія Грицак. Реалізація компаративної лінії в учебниках і посібниках по зарубіжній літературі для вищої школи

В статті акцентовано увагу на питанні реалізації компаративної лінії в учебниках і посібниках по курсу історії зарубіжної літератури для вищої школи. Обращено особе увагу на розробку в цих учебних книгах цілостної системи завдань і питань (індивідуальних, групових, творчих, проблемних), використання сучасних прийомів і методів навчання, способуючих формуванню у майбутнього вчителя зарубіжної літератури умінь компаративного вивчення художнього творчості. Показано, що компаративна лінія характерна для цих учебників і посібників. Сделаны выводы, что реалізація компаративної лінії не во всіх учебниках і посібниках носить системний характер.

Ключевые слова: учебник, пособие, зарубежная литература, студент-филолог, высшая школа.

Natalia Hrytsak. Implementation of the Comparative Line in the World Literature Textbooks and manuals for High school

The article deals with the implementation of the comparative line in the History of World Literature course textbooks and manuals for higher school. The modern educational editions recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for students of philological specialties of higher educational establishments are analyzed. The main tendencies of introduction of the comparative line in the World Literature textbooks and manuals for higher school are defined. Particular attention is paid to the development of a comprehensive system of the relevant tasks and questions (individual, group, creative, problematic) in these studying books. The use of modern techniques and teaching methods that would contribute to the formation of World Literature would-be teacher's knowledge and skills of fiction comparative education is focused on. We have demonstrated that the comparative line is inherent in all the analyzed educational editions on World Literature for higher schools (O. Hachuk "Antique Literature", H. Davydenko, O. Chaika "The History of the Nineteenth and Early Twentieth Century World Literature", H. Davydenko, M. Velychko "The History of the Seventeenth and Eighteenth Century World Literature", H. Davydenko, V. Akulenko "The History of World Medieval Literature and Renaissance", H. Davydenko, O. Chaika, N. Hrychanyk and M. Kushnierova "The History of Modern World Literature", H. Davydenko, H. Strelchuk, N. Hrychanyk "The History of the Twentieth Century World Literature", I. Kozlyk "World Literature of Middle Ages and Renaissance ("Picture of the World". Aesthetics. Poetics)", D. Nalyvaiko, K. Shakhova "Nineteenth Century World Literature. Romanticism", V. Pashchenko, N. Pashchenko "Antique Literature", M. Shapovalova, H. Rubanova, V. Motornyi "The History of World Literature. Middle Ages and Renaissance"). It is generalized that the implementation of the comparative way of fiction learning isn't system-defined in all the textbooks and manuals.

Key words: Textbook, manual, World Literature, student-philologist, higher school.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-63-68

УДК 17.036.1:[378.011.3

ГУАНЬ ЮЕ

аспірантка Інституту мистецтв ім. А. Авдієвського
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: guanyue6161@gmail.com

ОСНОВНІ ЧИННИКИ СУЧАСНОЇ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗГІДНО СТРУКТУРИ НАЦІОНАЛЬНОГО МЕНТАЛІТЕТУ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ СПІВАЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ

У статті розглянуто проблеми вокальної педагогіки – багатогранної галузі педагогічної науки, яка постійно трансформується під впливом різних подій історично-культурного простору, реагує на соціальні процеси, в яких триває педагогічний процес. Слід зазначити, що вокальна педагогіка в Україні пройшла складний шлях розвитку, а кожен історичний період розвитку вокальної педагогіки обумовлено культурою суспільства в цілому, та специфікою організації побуту й праці, змістом духовних потреб, соціальними відносинами, наявними формами та умовами, традиціями вокального навчання й розвитку професійних виконавців та педагогів-музикантів, які обрали вокальне виконавство – як засіб творчо-педагогічного впливу на підростаюче покоління.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, українські вокальні традиції, менталітет, національна традиція тощо.

Новітні вимоги в царині педагогіки, які продиктовані часом вимагають від науковців оновленого погляду на проблеми творчості у різних видах діяльності вчителя музичного мистецтва. Адже завдяки творчим виявам, вчителі музичного мистецтва значно розширяють сферу впливу на підростаюче покоління і це беззаперечний факт.

Натомість, вокальна творчість вчителя музичного мистецтва на сьогодні явище актуальне, про що засвідчує той потужний потяг абітурієнтів до мистецьких спеціальностей у педагогічних університетах України, з подальшими перевагами до отримання диплома магістра за спеціалізацією вокаліста-виконавця, практикуючого соліста. Вочевидь, популярність педагогічної роботи у поєднанні з мистецьким спрямуванням набуває сталих тенденцій до прогресивного зростання та потребує методичної підтримки, адже шлях фахового зростання та вдосконалення для студентів України та Китаю лежить у аспекті поєднання педагогічного й вокально-виконавського аспектів професійної самореалізації.

Особливо актуальним в даному контексті виступає аспект ознайомлення китайських студентів з українськими методиками вокального розвитку. Багатовіковий досвід українських традицій вокального розвитку загальноновизнаний у світі та спрямовує до навчання на матеріалі українських вокальних творів має визнану світовою спільнотою ефективність. Тож, вважаємо доцільним використання українських співацьких традицій у вокальному розвитку студентів України та Китаю.

Надзвичайно цінними на сьогодні є сучасні наукові розвідки українських та китайських науковців у результаті яких історія та методика вокальної педагогіки наповнюється новими сторінками, що доповнюють інформаційне поле українських співацьких традицій – джерельної бази вокального становлення молодого покоління, яке обрало для себе шлях педагогічного та вокально-виконавського становлення. На сьогодні, сучасне наукове коло інтересів молодих вчених постійно сповнюється цікавими, оригінальними науковими роботами за даною проблематикою (Ван Цзяньшу, Ван Лей, Вей Лімін, Лю Мянї, Чжао Веньфана ін.), проте, залишаються відкритими питання методики, змісту і форм використання українських співацьких традицій у музично-педагогічній діяльності, поступова адаптація до процесу вокального розвитку на основі українських співацьких традицій китайських студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів з подальшим розповсюдженням їх в освітньому середовищі Китаю.

Основні концептуальні положення методології і філософії освіти в яких представлені спільні та відмінні погляди у співвідношенні культурних традицій виокремлено в дослідженнях (В. Андрущенко, Л. Губерський, І. Зязюн, Конфуцій, Мен-Цзи, Сюнь Цзи та ін.); історична динаміка розвитку вокального мистецтва, в основі якої покладена національна ідея гуманістичного виховання молоді засобами мистецтва (А. Авдієвський, В. Антонюк, Б. Гнидь, Д. Євтушенко, Ю. Руденко та ін.); психофізіологічні теорії чуттєвого пізнання в

життєдіяльності людини, ґрунтуються на природничо-наукових положеннях (І. Павлов, І. Сеченов, В. Бехтерев, М. Блінова та ін.); психолого-педагогічні концепції теорії та практики обистісного розвитку (Л. Бочкар'єв, Л. Виготський, В. Петрушин, В. Ражников та ін.); дослідження в яких розкриті особливості вокального мистецтва Китаю (Бай Юнь-шен, Бран Мен, Ван Юй Шен, Лю Лан, Лі Фан, Лю Лан, Фу Лей, Чень Лін-жуй, Чен Це Мін, Чжан Сяо Чжун та ін.); культурологічні, етнокультурні, полікультурні тенденції (національна культура у фольклорних традиціях: Г. Лозко, Л. Масол, Г. Меднікова, Г. Довженюк, Л. Хоружа та ін.); психологічні чинники (психологія і музична психологія: Л. Виготський, О. Костюк, О. Леонт'єв, В. Медушевський, Е. Назайкинський, Б. Теплов та ін.); музично-педагогічні: Е. Абдуллін, В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гузій, Л. Дмитрієв, Д. Євтушенко, О. Єременко, А. Козир, П. Ковалик, Л. Куненко, А. Менабені, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О. Хижна, О. Щолокова, В. Шульгіна, Д. Юник, Ю. Юцевичта ін.); а також дослідження духовної спадщини культурних паралелей «Схід-Захід» і діалогу двох стародавніх культур України і Китаю (Л. Гусейнова, Е. Кучменко, О. Шевнюк, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.); методологічні й методичні аспекти різних напрямків вокальної підготовки китайських студентів (Ван Цзяньшу, Ван Лей, Вей Лімін, Лі Чуньпен, Ма Цзюнь, Чен Дін, Цзінь Нань, Чжао Веньфанта ін.), в педагогічних університетах України.

Розглядаючи особливості міжкультурного діалогу, молодий дослідник Хуан Ге представляє унікальний погляд на діалог співацьких традицій України та Китаю. Він значає, що «китайська народна пісенна творчість, так як і українська, зародилась у глибокій давнині, до нашого часу зберегла своє художньо-образне та жанрове розмаїття. В своїх кращих зразках китайська народна пісня відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, засобами музичної виразності, тим самим створюючи неповторну своєрідність китайського народного мелосу» [10].

Натомість, до характерних традиційних рис української вокальної культури зазвичай відносять мелодійність та співучість, а також м'якість та зручність для співу української мови з багатою палітрою розспівуваних голосних, пом'якшених приголосних тощо. Зокрема Д. Євтушенко, визначив чинники української співацької традиції: «фонетичний склад мовлення, менталітет народу, специфіку психології, темпераменту, смаків, упо-

добань, думок, мрій, надій, інтересів. Розглядаючи риси сталої співацької манери в Україні, дослідник зазначає, що вона вирізняється природною невимушеністю роботи голосового апарату з використанням ясної дикції та артикуляції під час співу. Ця співацька традиція вирізняється кантиленністю, яка дає підстави називати Україну «північною співацькою Італією» [1, с. 17].

Будь-яка культура має джерельну базу – це попередні надбання народу, у відповідності до нашої тематики це українська народно-пісенна джерельна база. Як зазначають китайські дослідники тут можна встановити певні відмінності у мелодиці, способі звуковидобування, манері виконання, які мають розбіжності в українських та китайських співацьких традиціях.

Перш за все, слід зазначити, що культурні традиції країн з різними політичними, релігійними та економічними напрямками розвитку – відмінні, спільними завжди залишаються ціннісні виміри загальнолюдського й сутнісного, характерного для усіх культурних традицій (життя, сім'я, батьківщина, спільнота тощо), які віддзеркалюються в змісті та закарбовуються у мистецьких виявах, зокрема у поетичних, які складають основу вокального твору.

Щодо культури звукоутворення у вокальних традиціях України та Китаю, існують значні відмінності як у джерельно-традиційному за стилем – народному (відкритому, горловому) звукоутворенні, так і в академічному – об'ємному, акустично-округлому звукоутворенні, який в українській традиції має глибше коріння побутуючи з давніх часів, очевидно виділяючись як фізіологічно-ментальна особливість, характерна для слов'янсько-мовної групи. Для китайської вокальної школи академічна манера є інтеграційною якістю, яка забезпечує китайським виконавцям можливість до виконання класичних вокальних зразків загально-визнаної європейської співацької культури, Світових класичних шедеврів, оперно-камерного спрямування.

З кінця минулого та початку нинішнього тисячоліття, ментальна проблематика набула оновленого звучання, так в роботах сучасних дослідників вона отримала різнобічне висвітлення. Зокрема, історичного, філософського, культурологічного, соціологічного, психологічного, політологічного спрямування, що свідчить про інструментальність та міждисциплінарність у вивченні ментальності, як соціально-гуманітарного процесу.

Специфічні риси менталітету українського народу та визначення його як джерельної основи виявлено в дослідженнях провідних науковців (В. Антонович, Д. Багалій, Г. Ващенко, М. Грушевський, Д. Донцов, М. Драгоманов, О. Єфименко,

М. Костомаров, О. Кульчицький, Ю. Липа, В. Липинський, І. Огієнко, Д. Чижевський, М. Шлемкевич, В. Янів та ін.).

В наш час розробку даної проблеми продовжили наші сучасники-науковці (А. Бичко, І. Бичко, Р. Додонов, С. Кримський, В. Малахов, М. Мокляк, А. Нельга, Ю. Римаренко, О. Ручка, В. Храмова, В. Шинкарук та ін.), переваги у наукових пошуках віддаються духовному світу українців: духовність, ідеалізм, індивідуалізм, егалітаризм, толерантність, самозаглибленість, емоціоналізм [12].

У широкому сенсі, на думку сучасної дослідниці О.Стасевської, «ментальний простір є сферою функціонування індивідуальної та суспільної свідомості, а його стан детерміновано вмістом таких концептів, як «менталітет», «ментальність», «ідентичність» і аксіологічна основа функціонування соціуму. Національний ментальний простір об'єднує людей, що належать до певної нації, визначаються її ознаками, підтримують її культурні норми та звичаї, співвідносять себе з нею й усіляко сприяють її розвитку. Незважаючи на активне використання поняття «менталітет», відшукати у вітчизняній літературі не тільки скільки-небудь повне і докладне роз'яснення» [8].

Філософізація у терміносистемі даної дефініції складна, ми заручаємось наступною типізацією: «Менталітет – тип мислення, який ґрунтується на системі цінностей певної спільноти; своєрідний стан, розвиток та спрямованість індивідуальної або групової свідомості; підсвідомі начала, які відображають уявлення конкретного соціуму про навколишній світ, що, у свою чергу, зумовлює мотиви поведінки та вчинки людей. Менталітет характеризується тривкістю і консерватизмом; його трансформація можлива лише внаслідок дуже значних культурних змін і відбувається повільно. Менталітет формується під впливом традицій, соціальних інститутів, доквілля і є складним виявом психічної діяльності людей, що містить як свідоме, так і несвідоме. Менталітет – світоглядна матриця, картина світу у свідомості людини та уявлення про її власне місце в цій картині світу. Менталітет можна розглядати на різних рівнях: на рівні типів культур (античний, західноєвропейський, слов'янський); на рівні національних культур (китайський, український, американський); на рівні субкультур (дворянський, кримінальний, християнський, молодіжний). Такий підхід дозволяє давати досить широке тлумачення категорії «менталітет» і використовувати її для позначення будь-якого більшменш стійкого комплексу уявлень про світ» [7].

Поняття «менталітет» і «ментальність» вітчизняні дослідники [8; 9] розглядають, як нетотожні: перше поняття є більш загальним і розуміється

як базова характеристика великої спільноти (народу, нації), її тип мислення, який ґрунтується на системі цінностей, як своєрідний стан та спрямованість групової свідомості та підсвідомі начала, що відображають уявлення цієї спільноти про навколишній світ та зумовлюють поведінкові реакції; друге – як сукупність розумових навичок і духовних настанов, властивих окремій людині або невеликій групі. У ментальності індивідуальне і суспільне органічно зливаються і стають нерозривними, тому менталітет народу постає в ментальних проявах його окремих представників. Ментальність особистості як система установок індивіда формується на основі взаємодії із найближчим оточенням, що і визначає її як більш динамічну.

У ментальному просторі, менталітет є константною базою для визначення суспільством й особистістю лінії поведінки, ціннісних орієнтирів, ціннісно-нормативних настанов тощо. Основними складовими елементами національного менталітету є мова, колективна пам'ять, соціальні репрезентації, колективні почуття, емоції і настрої, норми поведінки, цінності, ментальні репрезентації культури, тип мислення, соціальне сприйняття, національний характер і темперамент, національна самосвідомість.

Як своєрідна прихована мудрість народу він має нормативно-оціночну сторону. Визначаючи структуру «національного» у співвідношенні до «менталітету», сучасні дослідники виокремлюють: «архетипічний компонент менталітету – система архетипів і компонентів колективного несвідомого; когнітивний компонент – образ світу і способи мислення колективного суб'єкта; ціннісно-смісловий компонент – система цінностей, ціннісних орієнтацій, ідеалів, норм; емоційний компонент – оцінки, емоції, почуття; поведінковий компонент – мотиви і стереотипи поведінки. Відзначено, що кожен із цих компонентів має несвідомий і свідомий рівні, через що феномен національного менталітету позначається стійкими і нестійкими структурними станами. Усе це разом утворює так званий «ментальний простір» – ціннісно-смісловне утворення, що являє собою сукупність ціннісних основ, сфери функціонування менталітету, а також його результату, вираженого у формуванні соціокультурної ідентичності» [9].

Ментальний простір в межах якого побутують українські вокальні традиції, ґрунтується на вищезазначених чинниках, він піддавався непрямому впливу соціуму та виявлявся у творчості яскравих та самобутніх предстанків-митців, які трансливали ці традиції після осмисленої трансформації та створенні власної авторської концепції у творчих виявах.

Ми свідомі, що китайські співацькі традиції склалися за подібних умов та під впливом загальних національних чинників, що й українські співацькі традиції, проте їх ментальний досвід мав дещо інший вплив на творчість, та відобразився на формах, у якостях та ключових чинниках, зокрема у вокальній традиції горлового звуковидобування, що відповідає притаманній китайському народу мовній культурі, стилістична основа якої базується на відмінних акустично-фізіологічних нормах у мовленні та задіянні певних акустичних та дикційних унормованостях.

Для даної тематики вважаємо ключовими досягненнями китайських студентів є прагнення оволодіти європейською академічною вокально-виконавською манерою та відповідного мовлення близького до усталених літературних норм у відповідності до культурної мовленнєвої традиції у співі. Дана тематика піднімалась молодими китайськими науковцями Вей Лімін, Лю Мянї та ін. Осягнення українських співацьких традицій – академічної манери, об'ємно-акустичного звучання, привнесення у вокальне виконавство різноманітної тембральної палітри, кантїлени, рівномірного звукового потоку зі згладженими реєстровими переходами та дотриманням вокально-мовленнєвих норм (української літературної мовленнєвої норми, за Лю Мянї) у вокальному виконавстві, узагальнено-вибірково, можна віднести до ключових українських вокальних традицій.

Причому, слід враховувати, що вибір місця та напрямку вокально-технічного розвитку китайських студентів необмежений, проте упродовж останніх десятиліть, вони цілеспрямовано готуються до здобуття музичної освіти в Україні. Зокрема, їх приваблюють можливість поєднання педагогічного та творчо-виконавського спрямування фахового становлення на мистецьких факультетах в педагогічних університетах України. Відповідно до потреб та устремлінь сучасного студентства слід відмітити «новий набір потреб» і «цінностей», про який ми зазначили вище, а саме осягнення основ музичної педагогіки, як майбутню перспективну траєкторію саморозвитку та вокально-виконавський розвиток у контексті надання освітніх послуг на засадах усвідомлення ментальних відмінностей, які відображено в східній і західній концепціях («Схід – Захід»). Доречним, на нашу думку є узагальнення Рене Генона, який розглядав типи східний та західний типи мислення у співвідношенні до двох цивілізаційних типів – традиційні (східні), та прогресивістські (західні). Згідно філософії Сходу, це єдиний духовний канон життя, що спрямовано на духовне удосконалення людини, дотримання морально-етичних норм, закарбованих в текстах (Коран,

Веди, китайське 5-ти книжжя тощо). За якими філософія Сходу, протягом багатьох віків, підпорядковує індивідуальне начало, світовому цілому, та встановлює порядок домінування світового цілого над індивідуальним, проводячи аналогію ми встановили що вчителювання східного типу, це вчитель-гуру – життєвий наставник, це іще раз засвідчує східної традиціоналізм цивілізації (панування стереотипного стилю мислення та переважання його над науковим). Натомість, західна концепція у філософських трактатах – раціонально-логічна та аналітична, автономна (В. Петрушенко, Фан Динь Тань та ін.).

Повертаючись у русло наших дослідницьких інтересів слід зазначити, що вокальна підготовка майбутніх учителів музики Китаю вимагає ознайомлення з новою для них культурою та її традиціями, зокрема українськими співацькими традиціями. Виокремлюючи специфічні українські співацькі традиції, слід зазначити, що співацька діяльність українців – найбільш масовий соціально-колективний вид творчості був у пріоритеті в житті нації, давалась взнаки природна художньо-поетична і співацька обдарованість народу (Н. Шумада).

Ми вважаємо, що осягнення провідних українських співацьких традицій відбувається у межах майстер-класів провідних педагогів-вокалістів, діалог культур відбувається у процесі спілкування, зокрема навчальному процесі де діалог культур відбувається мовою вокальної музики, на матеріалі українських вокальних класичних творів, в процесі інтеграції набутих співацьких традицій від професіонала педагога-митця до студента-вокаліста. Вокальна підготовка китайських студентів в українських закладах вищої освіти ґрунтується на вивченні українських вокальних традицій, в основі яких лежать елементи провідних методичних системи (М. Березовського, Д. Борзнянського, М. Дилецького, М. Леонтовича, К. Стеценка та ін.), до Майстер-класів сучаників у високому сенсі, ми відносимо М. Кондратюка, Д. Петриненко, Л. Лобанову, Л. Руденко, А. Солов'яненко, Є. Мірошніченко та ін., які використовували українські вокальні традиції у підготовці професійних співаків, сповідаючи емпіричну та дидактичну схеми індивідуального співацького розвитку. За аналогами успішних педагогів, наших попередників, таке спрямування вокального навчання значно розширить спектри виконавських інтересів китайських студентів, озброїть вокальними традиціями на основі аналізу майстер-класів провідних педагогів-вокалістів, різноманітними знаннями, уміннями і навичками. Окрім того, на думку сучасного дослідника Є. Шуневича, «у докласичний та класичний періоди побутування

української вокальної школи», «цілком окресленими були духовно-освітні цінності, які закладались в навчально-дидактичні методи виховання розвинених особистостей, майстрів сольного співу», за зразками педагогів-виконавців, переймаючи їх еталонну манеру співу в пошуках власної вокально-виконавської манери [13]. Тож, цілком слушною є думка що українська вокальна традиція включає елементи емпіричної та дидактичної схем індивідуального співацького розвитку.

Отже, до українських вокально-виконавських традицій ми відносимо, емпіричну й дидактичну схеми індивідуального вокального розвитку співаків, на засадах дотримання академічної манери, об'ємно-акустичного звучання, привнесення у вокальне виконавство різноманітної тембральної палітри, кантилени, рівномірного звукового потоку зі згладженими регістровими переходами та дотриманням вокально-мовленневих норм тощо.

Список використаних джерел

1. Євтушенко Д. Питання вокальної педагогіки. Київ, 1987. 254 с
2. Запорожец А. В. Восприятие и действие / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение. 1967. – 322 с.
3. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 128 с.
4. Климова К.Я. Основы культуры и техники мовлення: Навч. посібник. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Ліра-К, 2006. – 240с.
5. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Культура України: тезаурус і персоналії / за ред. Л. В. Анучиної, О. А. Стасевської, О. В. Уманець. – Харків : Право, 2014. – С. 91-92.
8. Стасевська О. Ментальний простір українського суспільства: філософсько-культурологічний дискурс / Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» № 3 (34) // X, 2017, С. 111 – 121.
9. Стасевська О. А. Проблема ідентичності людини в соціокультурному просторі України / О. А. Стасевська, О. В. Уманець // Україна і світ: діалог мов і культур : міжнар. наук.-практ. конф., 2016 / М-во освіти України, Київ. лінгвіст. ун-т. – Київ: Вид. центр КЛНУ, 2016. – С. 719-720.
10. Хоу Цзянь Художній світ китайської народної опери : діалог культур: автореф.на здоб канд. мистецт./ Хоу Цзянь. – Київ, 2008. – 20 с. 11.
11. Хуан Ге Принципові засади формування виконавської мобільності студентів у процесі вокальної підготовки. / Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». Випуск 25. Ч. 2 – Вип.25 (2-2018). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2018. – 272 с., С.126 -131.
12. Чижевський Д. Філософські твори : у 4 т. / Д. Чижевський ; під заг. ред. В. Лісового. – Київ : Смолоскип, 2005. – Т. 1. – 402 с.; Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. – Київ : ДОК-К, 1997. – 114 с.; Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилян. акад.», 2008. – 367 с.
13. Шуневич Є. Традиції та джерела професійного вокального мистецтва на Україні //Євгенія Шуневич / 36. наукових публікацій/ Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка Молодь і ринок №10, 2011 р., с. 117-120.

References

1. Zaporozhets AV Perception and action / ed. AV Zaporozhets. – M.: Enlightenment. 1967. – 322 p.
2. Kalyuzhnaya TG Pedagogical axiology in the conditions of modernization of vocational-pedagogical education: monograph / in science. ed. OV Uvarkina. – K.: Publishing House of NP Drahomanov, 2012. – 128 p.
3. Klimova K.Ya. Fundamentals of Culture and Technique of Speech: Educ. manual. – 2nd species, vypr. and ext. – K.: Lira-K, 2006. – 240 p.
4. Kozir AV Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monograph / A. V. Trump. – K.: NPU named after M.P. Drahomanov, 2008. – 378 p.
5. Padalka G. M. Pedagogika arts (Theory and method of teaching of artistic disciplines) / Gramme. M. of Padalka. – K.: Formation of Ukraine, 2008. – 274 s.
6. Culture of Ukraine: thesaurus and personalias / at an editor L. In. Anuchinoy, O. And. Stasevskoy, O. In. Umanec'. it is Kharkiv : Right, 2014. – S. 91-92.
7. Stasevska O. Mental'nyy space of Ukrainian society: filosofsko-kul'turologichnyy diskurs of /Visnik of the National university the «Legal academy of Ukraine of the name of Yaroslav Wise»¹ 3 (34) // О., 2017, S. 111 – 121.
8. Stasevska O. A. Problema identities of man in sociokul'turnomu space of Ukraine / O. And. Stasevska, O. V. Umanec' // Ukraine and world: dialog of languages and cultures - mizhnar. sciences.-idãeð. konf., 2016 / Mcode-vo of formation of Ukraine, Kyiv. linguist. un-t. it is Kyiv: Kind. center of KLNУ, 2016. – S. 719-720.
9. Khou Czyan' the Artistic world of Chinese folk opera : dialog of cultures: avtoref.na zdob kand. mistect./ Khou Czyan'. it is Kyiv, 2008. – 20 c. 11. Van I. Koncertno-pedagogichna is activity
10. Huang Gu Principal principles of forming student mobility in vocal preparation. / Collection of scientific works "Teacher education: theory and practice". Issue 25. Part 2 – Issue 25 (2-2018). – Part 2. – Kamianets-Podilsky, 2018. – 272 pp., P.126 -131.
11. D. Chizhevsky Philosophical Works: in 4 volumes / D. Chizhevsky; under the head. ed. V. Lisovo. – Kiev: Smoloskip, 2005. – Vol. 1. – 402 p.; Gnatenko PI Ukrainian national character / PI Gnatenko. – Kyiv: DOC-K, 1997. – 114 p.; SB Crimean Under the Signature of Sofia / SB Crimean. – Kiev: View. house «Kyiv-Mohylyan. Acad.», 2008. – 367 p.
12. E. Shunevich Traditions and sources of professional vocal art in Ukraine // Evgenia Shunevich / Coll. / Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Youth and Market №10, 2011, p. 117-120.

Гуань Юе. Основные факторы современной вокально-исполнительской подготовки студентов в соответствии со структурой национального менталитета в контексте украинских певческих традиций

В статье рассматриваются проблемы вокальной педагогики – многогранной области педагогической науки, которая постоянно трансформируется под влиянием различных событий историко-культурного пространства, реагирует на социальные процессы, в которых проходит педагогический процесс. Следует отметить, что вокальная педагогика в Украине прошла сложный путь развития, каждый период развития вокальной педагогики обусловлен культурой общества в целом, спецификой организации жизни и труда, содержанием духовных потребностей, социальных отношений, существующих форм и условий. традициями вокального обучения, становления профессиональных исполнителей и педагогов-музыкантов, выбравших вокально-исполнительскую деятельность средством творческого и педагогического воздействия на подрастающее поколение.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, украинские вокальные традиции, менталитет, национальные традиции и т.д.

Guan Yue. Main factors of modern vocal-performance training of students under the structure of the national mentality in the context of the ukrainian spinish

The article deals with the problems of vocal pedagogy – a multifaceted branch of pedagogical science, which is constantly transformed under the influence of various events of the historical and cultural space, responds to the social processes in which the pedagogical process continues. It should be noted that vocal pedagogy in Ukraine has passed a difficult path of development, and each historical period of development of vocal pedagogy is due to the culture of society as a whole, and the specifics of organization of life and work, content of spiritual needs, social relations, existing forms and conditions, traditions of vocal training and development. professional performers and music teachers who have chosen vocal performance as a means of creatively-pedagogically influencing the younger generation. Extremely valuable for today are the modern scientific explorations of Ukrainian and Chinese scientists, as a result of which the history and methodology of vocal pedagogy is filled with new pages that supplement the information field of Ukrainian singing traditions – the source base of vocal formation of the young generation, which has chosen the path of pedagogical and vocal performance. In their best examples, Chinese folk song is distinguished by heartfelt singing, fullness of life. Developed on the basis of a pentatonic system, Chinese folk songs have a very wide intonation range, a means of musical expression, thus creating a unique Chinese folk melody. Typical traditional features of Ukrainian vocal culture are usually melody and singing, as well as softness and convenience for singing Ukrainian with a rich palette of singing vocal, softened consonants and more. We refer to the Ukrainian vocal and performing traditions, empirical and didactic schemes of individual vocal development of singers, on the principles of adherence to the academic manner, surround-acoustic sounding, bringing to the vocal performance of a variety of timbral palette, cantilenas, evenly-spaced regiometal vocal norms, etc.

Keywords: music teacher, ukrainian vocal traditions, mentality, national tradition, etc.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-69-72
УДК 378.147

Світлана ЗАСКАЛЄТА

професор кафедри англійської мови і літератури
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: zaskaletas1@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯКІВ

У статті проаналізовано міждисциплінарний підхід в процесі професійної підготовки фахівців педагогічного профілю. Окреслено стратегічні напрями оновлення процесу навчання на основі застосування принципів міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови. Визначено три основні типи сучасного підходу до інтеграції навчальних програм: мультидисциплінарний, міждисциплінарний та інтердисциплінарний.

Міждисциплінарні дослідження є оптимальним варіантом для розвитку творчого мислення студентів, що дозволяють їм досліджувати та встановлювати зв'язки між найрізноманітнішими ідеями, методами та способами мислення.

Ключові слова: міждисциплінарні, мультидисциплінарні та інтердисциплінарні зв'язки, інтеграційні заняття, пізнавальна діяльність студентів, міждисциплінарна інтеграція.

Актуальність проблеми міждисциплінарних зв'язків визначається тим, що випускники закладів вищої освіти працевлаштовуються у різних галузях, численних компаніях, ніж було у минулому. Ці зміни у майбутньому кар'єрному шляху студента потребують того, щоб випускники університету володіли широким набором навичок та високим рівнем адаптивності. Здебільше вони здобуваються під час професійної підготовки фахівців з використанням міждисциплінарних (міжпредметних) підходів.

Значення терміну «інтегрувати» розглядали Інета Хелман та Ілізе Бражка (Ineta Helmane, Ilze Braska) [4]. Термін стосується об'єднання, адаптації, синтезу, включення, об'єднання та координації. Інтегрувати означає поєднувати дві чи більше речей, щоб стати більш ефективним. Інтегрований означає поєднуватись для утворення єдиного предмета, поєднуючи або координуючи окремі елементи, задля забезпечення гармонійного, взаємопов'язаного цілого організованого або структурованого таким чином, щоб складові одиниці функціонували спільно. Споріднені слова: повне, ціле, цілісне, притаманне, невіддільне, об'єднане. Слово «інтеграція» – це акт об'єднання в ціле. Синонімами слова «інтеграція» є консолідація, поєднання у цілісність. З інтеграційного аспекту важливо особливо вказати на внутрішню рівновагу, щоб у процесі викладання / навчання всі цілі та завдання спочатку окремих елементів, оскільки зміст самостійних шкільних предметів досягався і виконувався в навчальному процесі. Також важливим є аспект цілісності особистості, як студент здобуває знання та вміння у процесі засвоєння

навчального матеріалу та як вони будуть використовуватися та розвиватися, настанови для того, щоб повноцінно долучитися до навчального процесу. Ефективність інтегрованого викладання / навчання виправдана зв'язком навчання з життям (адже життя – це ціле), здобуттям єдності духовного розвитку особистості та розумінням узгодженості всередині знань. Інтегроване викладання / навчання чи процес викладання / навчання мають бути пов'язані з цілим, що передбачає не лише засвоєння навчального змісту, але й забезпечує «цілісний підхід до розвитку особистості сприяє інтелектуальному, емоційному та соціальному розвитку школяра у взаємозв'язку» (Ansproka, 2003). Інтегроване викладання / навчання, пов'язане з цілим, забезпечує переважне втілення ідей викладання / навчання (Ansproka, 2003), оскільки під час засвоєння одного предмета, вивчаючи одне питання, студент отримує уявлення про зміст іншої дисципліни, яка також підлягає засвоєнню. Інтегрований процес навчання, який створює ціле породжує мотивацію у студента до навчання. Отже, важлива дія викладача, в результаті чого створюються умови, коли студент бачить цілісність змісту навчання, а не викладач вказує на зв'язки, які слід бачити. Усвідомлення мотиву в інтегрованому навчанні – це внутрішня рушійна сила, суб'єктивна складова, індивідуальна і для всіх різна (Petere, 2014, 116). Інтегроване навчання може бути умовою забезпечення навчання, що передбачає структуровану роботу з чіткою концепцією, методами та принципами, поєднуючи декілька освітніх парадигм таким чином, що дає можливість кожному учневі навчатися у власному

стилі та орієнтирах в офіційно визнаному навчанні середовище (Csorba, 2013).

Префікс «мульти» описується Інетою Хелман та Лізе Бражка як поєднання форми, що означає «багато, багато, багато, багато разів, більше одного, більше двох» і використовується при формуванні складних слів (словник.com) [4]. На практиці це може бути пов'язано з кожним випадком, коли одночасно вивчається більше ніж один предмет. Мультидисциплінарні підходи зосереджуються насамперед на дисциплінах. Викладачі, які застосовують такий підхід, організують стандарти з дисциплін навколо теми.

Слово «інтер» використовується для утворення прикметників, що означають «між або серед згаданих людей, речей або місць» (Кембриджський словник). Слово «міждисциплінарний характер» поєднує або включає дві або більше навчальні дисципліни або поєднує дві або більше професій, технологій, кафедр тощо, як у бізнесі, так і галузі [4]. Міжпредметні дисципліни – це те, що охоплює більш однієї галузі вивчення; *inter* (латина) означає «між», і дисциплінарне, що є від латинської «дисципліна» і означає викладання чи знання. При міждисциплінарному підході викладачі розробляють навчальну програму навколо загального навчання з різних дисциплін Вони поєднують спільне навчання, закладене в дисциплінах, щоб підкреслити міждисциплінарні навички та концепції. Дисципліни є ідентифікованими, але вони набувають меншої важливості, ніж у мультидисциплінарному підході [4].

Зарубіжні дослідники приходять до висновку [4]:

- метою інтегрованого навчання є цілісний розвиток особистості студента шляхом єдності навчання з реальним життям;
- усі підходи до інтегрованої навчальної програми виявляються більш ефективними для навчання студентів, ніж традиційний підхід на основі однієї дисципліни;
- основні відмінності між підходами інтеграції навчальних програм полягають у розумінні стратегій, взаємозв'язків та складності контекстів;
- ефективна реалізація цілей освіти можлива за умови розуміння типів інтеграції, а також способів планування та співпраці;
- у контексті нових вимог до освіти (розвиток компетенцій) – трансдисциплінарний підхід можна розглядати як найпродуктивніший вид інтеграції.

Підхід до майбутньої освіти за допомогою декількох і часто інтегруючих дисциплін допомагає реалізувати цілісну мету міждисциплінарного та мультидисциплінарного підходу, створити цілісний футуристичний освітній досвід, який вико-

ристовує різні режими свідомості та розуміння [5]. На думку Томаса Ломбардо (Thomas Lombardo) майбутня освіта може викладатися як курс інтегративних досліджень, або інтегративані студії в контексті майбутнього. Такий підхід до майбутньої освіти є одночасно мультидисциплінарним та міждисциплінарним [5].

Міжнародне бюро освіти (ІВЕ-ЮНЕСКО) визначає три основні типи сучасного підходу до інтеграції навчальних програм: мультидисциплінарний, міждисциплінарний та міждисциплінарний [3].

- *Мультидисциплінарна* навчальна програма (*multidisciplinary curriculum*) – це вивчення теми з точки зору більш ніж однієї дисципліни та вирішення проблеми з використанням іншого дисциплінарного підходу (Klaassen, 2018). Наприклад, вивчення теми «Вища освіта країни, мова якої вивчається» з дисципліни «Практичний курс англійської мови» можливий за умови вивчення курсу дисципліни «Університетські студії».
- *Інтердисциплінарна* навчальна програма (*interdisciplinary curriculum*) – це розуміння теорій, що розрізають різні дисципліни та висвітлюють процес та значення, а не поєднання різних змістів дисципліни. Наприклад, сучасні педагогічні дослідження з предметів «Педагогіка», «Університетські студії» вимагають знань іноземної мови для опрацювання англійської літератури.
- *Трансдисциплінарна* навчальна програма (*transdisciplinary curriculum*) – це усунення меж між основними дисциплінами, інтегрування їх для побудови нового контексту реальних тем та ведення основного курсу (Doyle et al., 2018).

В основному, міждисциплінарна навчальна програма розглядається як курс, що виходить з двох або більше навчальних дисциплін з використанням знань та методів роботи з однієї дисципліни та застосування їх до іншої дисципліни задля забезпечення більш широкого і глибокого засвоєння знань та набуття відповідних компетенцій. Щодо навчальних програм з окремих курсів, то вони містять у собі міждисциплінарні зв'язки, які включають у собі відомості з різних предметів, а саме завдання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Крім роботи з широким діапазоном знань, студенти, які займаються міждисциплінарними дослідженнями, працюють з декількома кафедрами, піддаючи їх різноманітним способам мислення та формуванню навичок спілкування.

Результати навчання, які можуть бути досягнуті за допомогою цього виду практики, залежать від кількості дисциплін, які беруть у ньому участь,

а також виду знань, на які потрібно звернути увагу. У нашому дослідженні, проведеному на факультеті іноземної філології Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського, студентам було запропоновано працювати над завданням, яке дозволило їм використати свої знання іноземної мови. Прикладом є завдання, які включають творчі роботи з метою активізації самостійної пізнавальної діяльності при вивченні дисциплін «Університетські студії», «Педагогіка», «Теорія і практика управління закладами освіти», які висвітлюють проблеми компаративістики, сучасних педагогічних досліджень в галузі педагогіки.

Такий інтегрований підхід дає позитивні результати. По-перше, студентам було надано можливість проявити та розвинути творчу уяву та глибокі знання з дисциплін, які вони вивчали. Не достатньо просто запам'ятовувати факти та формули в межах дисципліни; студентам пропонується творчо екстраполювати те, що вони вивчили по кожній дисципліні. По-друге, студентів проявили синтетичне мислення, долають надмірну фрагментацію, що міститься у типовій навчальній про-

грамі. Окрім навчання та розвитку уяви, інтелектуальний синтез – є проявом високого рівня пізнавальної майстерності, яка застосовуватиметься у майбутній професійній діяльності.

Отже, основна мета вищої освіти полягає у формуванні знань про певну дисципліну, яка може забезпечити студентам здатність аналізувати інформацію та застосовувати її до реального життя. Щоб покращити розуміння студентами та зробити навчальний процес більш продуктивним та приємним, потрібно відчувати студентами зв'язок між різними предметами відповідної навчальної програми.

Міждисциплінарні дослідження є оптимальним варіантом для розвитку творчого мислення студентів, що дозволяють їм досліджувати та встановлювати зв'язки між найрізноманітнішими ідеями, методами та способами мислення. Вивчення двох або більше пов'язаних між собою предметів є корисним для кращого розуміння предметів, оскільки вони дозволяють студентам застосовувати знання, отримані в одній галузі, для поліпшення їхнього розуміння предмету в іншому.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / [голов. редак. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Multidisciplinary teaching: an approach to active learning by Dr Saad Odeh · Sep 24, 2018 Режим доступу: <https://learningandteaching-navitas.com/multidisciplinary-teaching-approach-active-learning/>
4. What is developing integrated or interdisciplinary of multidisciplinary or transdisciplinary education in school? by Ineta Helmane, Ilze Braska Електронний ресурс: https://www.researchgate.net/publication/332579341_What_is_Developing_Integrated_or_Interdisciplinary_or_Multidisciplinary_or_Transdisciplinary_Education_in_School
5. Multidisciplinary and Interdisciplinary Approaches to Futures Education by Thomas Lombardo Електронний ресурс: https://www.academia.edu/1160929/Multidisciplinary_and_Interdisciplinary_Approaches_to_Futures_Education

References

1. Entsyclopedia osvity / [holov. redak. V.H.Kremen]. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Multidisciplinary teaching: an approach to active learning by Dr Saad Odeh · Sep 24, 2018 Access mode: <https://learningandteaching-navitas.com/multidisciplinary-teaching-approach-active-learning/>
4. What is developing integrated or interdisciplinary of multidisciplinary or transdisciplinary education in school? by Ineta Helmane, Ilze Braska Electronic resource: https://www.researchgate.net/publication/332579341_What_is_Developing_Integrated_or_Interdisciplinary_or_Multidisciplinary_or_Transdisciplinary_Education_in_School
5. Multidisciplinary and Interdisciplinary Approaches to Futures Education by Thomas Lombardo Access mode: https://www.academia.edu/1160929/Multidisciplinary_and_Interdisciplinary_Approaches_to_Futures_Education

Светлана Заскалета. Тенденции профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля: применение межпредметных связей

В статье проанализированы междисциплинарный подход в процессе профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля. Определены стратегические направления обновления процесса обучения на основе применения принципов междисциплинарных связей в процессе изучения иностранного языка. Определены три основных типа современного подхода к интеграции учебных программ: мультидисциплинарный, междисциплинарный и интердисциплинарный.

Междисциплинарные исследования являются оптимальным вариантом для развития творческого мышления студентов, позволяющие им исследовать и устанавливать связи между самыми разнообразными идеями, методами и способами мышления.

Ключевые слова: междисциплинарные, мультидисциплинарные и интердисциплинарные связи, интеграционные занятия, познавательная деятельность студентов, междисциплинарная интеграция.

Svitlana Zaskaleta. Trends of professional training of future teachers: application of interdisciplinary connections

Dynamic educational processes in the world, the development of modern technologies, sharp competition in the labor market, and a high level of requirements for a specialist determine the need for a comprehensive study of conceptual foundations and the search for effective ways of developing the system of higher education in Ukraine.

Generalization, refinement and specification of the essence of the concept of "integration", substantiation of the meaning of the concept "integration classes" and the definition of their distinctive features; in determining the strategic direction of updating the learning process, which is the application of the principles of interdisciplinary ties in the process of studying humanitarian disciplines.

The application of an integrated approach to foreign language classes includes an interdisciplinary approach. This approach helps to enhance the perception of material achievement syntetychnosti knowledge and integrity.

In order to activate the independent cognitive activity of students in foreign language lessons, interdisciplinary connections are effectively used. The pedagogical conditions of the effectiveness of the application of interdisciplinary connections are the use of the teaching and teaching complex taking into account the specifics of the study of a foreign language and humanities at the Faculty of Foreign Philology; conducting various types of control of the results of independent work of students.

Defining a strategic direction for updating the learning process, which is the application of the principles of interdisciplinary ties in the study of humanities.

The effectiveness of the application of interdisciplinary connections at the Faculty of Foreign Philology is determined by the level of formation of intellectual skills and abilities to work with sources of information, level of development of skills of self-organization of cognitive activity (planning, implementation and self-control of training).

Key words. interdisciplinary connections, integration classes, cognitive activity of students, interdisciplinary integration.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-73-76

УДК 373.2.016:81-028.31

Ірина КАРДАШ

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

e-mail: irinakardash70@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5959-7185

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

У статті подано аналіз поглядів науковців щодо формування емоційно-образної сторони мовлення старших дошкільників засобами театралізації, доведено, що кожна технологія ґрунтується на формуванні творчої особистості, для чого потрібно виявляти творчі здібності у ранній віковий період. Для ефективного протікання процесу формування емоційно-образної сторони мовлення старших дошкільників засобами театралізації вихователю необхідно керувати цим процесом, що є необхідним в активізації процесу розв'язування творчих завдань, проблемних ситуацій, для розвинення самоконтролю. Визначено, що широкі можливості щодо формування емоційно-образної сторони мовлення дітей дає театралізована діяльність, яка також має унікальні можливості щодо вирішення завдань формування творчих здібностей у старших дошкільників.

Ключові слова: дитина старшого дошкільного віку, театралізація, емоційна образність, творчі здібності, педагогічне керівництво.

Проблема формування емоційно-образної сторони мовлення дітей та її прояву у творчій діяльності до сьогодні залишається актуальною у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці. Ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості дитини як важливий чинник у розвитку підростаючого покоління. З позицій даних вимог одним з найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін). Здійснивши аналіз базових положень більшості сучасних педагогічних технологій, можемо констатувати, що концептуальною засадою кожної технології є формування емоційно-образної сторони мовлення дитини шляхом вияву творчих здібностей у старшому дошкільному віці.

Упевнені, що володіння літературною мовою, постійне вдосконалення мовленнєвих навичок складає необхідний компонент освіченості та інтелігентності. Дотримання норм літературного мовлення, вміння передавати свої думки дотично призначення та мети висловлювання, логічно, виразно є одним з найхарактерніших проявів розвитку особистості.

В останні роки в системі дошкільної освіти прослідковується пріоритетна увага до інтелектуального розвитку дитини, проте розвитку емоційно-образної сторони мовлення часто надається меншого значення. Натомість, як справедливо зазначали Л. Виготський і О. Запорожець, тільки узгоджене функціонування цих двох систем – емоційної сфери та інтелекту – у тісній єдності може забезпечити успішність будь-яких форм діяльнос-

ті. Розумовий розвиток тісно пов'язаний з емоційною сферою дитини, світом її почуттів та переживань. Щоб відтворити, свої почуття і зрозуміти почуття інших, необхідно розвивати емоційну сферу особистості починаючи з дошкільного віку [1].

Становлення і розвиток мовлення (словника, граматичного ладу, звукової та інтонаційної сторони), вміння створювати різні типи зв'язного висловлювання відбуваються в дошкільному віці. Ці досягнення дитини визначні, тому можна говорити не тільки про формування фонетики, лексики, граматики, але й про розвиток правильності, змістовності, точності, виразності, образності.

Слова «образність», «образний» використовуються в різних значеннях. Образність в широкому значенні – це наочність, барвистість зображення – невід'ємна ознака будь-якого виду мистецтва, форма усвідомлення дійсності з позиції естетичного ідеалу, образність мовлення – її прояв.

Стилістика розглядає образність мовлення як особливу стильову рису, яка найбільш повно виражається у мові художньої літератури. Потрапляючи до художнього контексту, слово включається у складну образну систему твору і виконує естетичну функцію. Отже, образність мовлення – це здатність слова створювати наочно-почуттєві образи предметів та явищ довкілля, і цьому краще за все сприяє театралізація.

Погоджуємось із твердженням, що творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів у різних видах творчої діяльності.

Зрозуміло, що результати будь-якої діяльності людини залежать від рівня розвитку відповідних здібностей. Основні положення теорії здібностей були розроблені в 30–50-х роках минулого століття психологами Л. Виготським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим і пізніше розвинуті у працях О. Леонтьєва, К. Платонова, Н. Лейтеса, В. Шадрікова, Т. Артем'євої. У цьому контексті концептуальне значення має наукове положення про провідну роль навчання в розвитку дитини, у формуванні її творчості (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Давидов та ін.). Так, Л. Виготський, торкаючись проблеми формування творчої особистості дітей дошкільного віку, зазначав: «З однієї сторони, очевидно, необхідна певна основа для того, щоб у дитини розвивалась творчість, і в цьому розумінні навчання є передумовою творчості. З іншої, жодне глибоке засвоєння, оволодіння людським досвідом без творчої активності дитини є неможливим, і в цьому відношенні творчість є умовою повноцінного, розвивального навчання» [1, 22].

Вивченням проблеми розвитку емоційної сфери дитини займалися вітчизняні психологи: А. Запорожець, Л. Стрелкова, В. Абраменкова, А. Рояк, А. Миколаєва, Т. Гаврилова. Серед безлічі засобів впливу на розвиток емоційно-образної сторони мовлення дитини старшого дошкільного віку важливе місце посідає театралізація, яка поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, музику, літературу та живопис; допомагає дитині глибше пізнати свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства. Проте педагогами дошкільних навчальних закладів приділяється недостатня увага питанню театралізації як ефективному засобу розвитку емоційно-образної сторони мовлення. Проблема використання театралізації як повноцінної та ефективної складової виховного процесу хвилювала і хвилює педагогів та психологів минулого та сучасності. Так Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, Д. Менждерицька, Г. Михайлова, Г. Марчук, Т. Поніманська, С. Русова, М. Шуть досліджували проблему педагогічної цінності театралізації, різні аспекти значення театралізованої діяльності у вихованні дитини. Сучасною педагогічною наукою пропонуються різні засоби розвитку емоційно-образної сторони мовлення: музичні заняття, слухання казок і художніх розповідей, знайомство з природою, малювання. Проте театралізація як ефективний засіб розвитку емоційних почуттів дитини недооцінюється. Необхідно змінити відношення вихователів закладів дошкільної освіти до потенціалу театралізованої діяльності, оскільки

театр є особливим засобом безпосереднього емоційного впливу на особистість дитини. Оскільки провідною діяльністю в дошкільному віці є ігрова діяльність, тому саме гра в різних її формах має стати для педагогів дієвим засобом формування особистісних якостей та творчих здібностей дітей дошкільного віку. Відтак різнобічний вплив театралізованих ігор на дитячу особистість дає змогу використовувати їх як педагогічний засіб. Розвивальна можливість таких ігор полягає в формуванні емоційно-образної сторони мовлення дошкільників, дитина немовби переживає внутрішнє оновлення, відчуває сценічну дію як своє власне життя, має можливість безпосередньо проявляти емоції та задовольняти різнобічні інтереси.

Процес розвитку мовлення передбачає засвоєння не тільки змістової сторони мовлення, але й емоційно-образної. Тому використання дітьми різноманітних засобів виразності мовлення – найважливіша умова сучасного інтелектуального, мовленнєвого, літературного та художнього розвитку.

Сформувати емоційно-образну сторону мовлення можна шляхом залучення дитини до виступів перед аудиторією. При цьому велику допомогу можуть надати театралізовані ігри, які сприяють розвитку емоційної сфери, образного мовлення. Крім того, залучення дітей до мистецтва сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, спрямовуючи їх до творчої діяльності, яка відповідає специфіці розвитку психічних процесів старших дошкільників. Це свідчить про широкий розвивальний потенціал театралізації, який наполягає на використанні її в освітньо-виховному процесі.

У театралізованій діяльності розвиваються артистичність, здатність до перевтілення, імпрізація, формуються оцінні судження, удосконалюються невербальні засоби мовлення (жести, міміка, пластика), розвивається інтонаційна виразність мовлення, діти вчаться працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати характер, інтонацію персонажу, театралізувати сюжети улюблених казок. У театралізації широко використовуються емоційно-образні мовленнєві та хореографічні дії. Через театралізацію вихователь вчить спілкуватися дітей один з одним опосередковано. На думку Н. Луцан, ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей, зокрема його емоційно-образної сторони [4, 41-42].

Театралізація спонукає до імпрізації у складанні невеликих розповідей і казок, підтримує прагнення дітей до самостійності у створенні образу, використовуючи невербальні засоби спілкування.

Успіх театралізації залежить від правильного вибору оповідання, вірша чи казки. На думку Л. Шепіло, насамперед твір повинен відповідати законам драми – мати зав'язку, кульмінацію, розв'язку; емоційні дії персонажів, повчальну спрямованість їхніх вчинків; короткі висловлювання дійових осіб; зміст повинен бути зрозумілим дітям; багатство й різноманітність дійових осіб щоб для залучення більшої кількості дітей; динамічність сюжету; емоційно-образне мовлення, насичене художніми засобами виразності [6, 14–17].

У ранньому віці вихователі використовують на заняттях і в повсякденному житті фланелеграф, театральні та настільні ігри, залучаючи таким чином дітей до театралізації. Для старших дошкільників використовуються театралізовані ігри, ігри-драматизації та імпровізації (розігрування сюжету без попередньої підготовки). В усіх групах закладів дошкільної освіти використовують різні види театрів: настільний, тіньовий, пальчиковий, ляльковий, бі-ба-бо тощо. Проте діти старшого дошкільного віку більш яскраво й різноманітно виявляють самостійність і оцінюють ставлення в театралізації: придумують зміст гри і втілюють задуманий образ з допомогою невербальних засобів та засобів виразності. Підготовленість імпровізації досягається наявністю попереднього досвіду, вмінням осмислювати образи героїв, певним рівнем засвоєння різних шляхів реалізації задумів.

Дослідники наголошують на значному потенціалі театралізації. О. Запорожець довів, що театралізація вчить дитину розуміти думки, почуттями персонажів, виходячи за коло повсякденних вражень у світ людських прагнень і вчинків. Творчий

характер театралізації полягає в тому, що дитина наслідує те, що бачить, та передає своє ставлення до побаченого. Входячи в образ, дитина здійснює мисленнєву діяльність, її почуття стають глибшими, вона щиро переживає вчинки персонажів та події, що відбуваються у грі [2]. Крім того, у процесі драматизації в дошкільників розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно-образний характер та передбачає широке використання вербальних та невербальних засобів виразності.

Отже, зазначимо, що театралізація дає великі можливості для розвитку мовлення, прояву творчих здібностей, самостійності, ініціативності дітей, а головне – для формування емоційно-образної сторони мовлення. Робота над формуванням емоційно-образної сторони мовлення є ефективною, якщо вона спирається на емоційно-образний характер відчуття доквілля, враховує вікові особливості, якщо у процесі навчання реалізуються умови, які сприяють активізації мисленнєвої та мовленнєвої діяльності дошкільників, тобто при використанні діяльнісного підходу.

Через театралізацію дітям стає ближче і зрозуміліше те, що їм найважче зрозуміти: внутрішній світ людини, її почуття, мотиви вчинків, ставлення до інших людей та доквілля. Театралізація розкриває дитині дійсність різними засобами: через оповідання або вірш, через казку, де персонажі фікуються тваринний та рослинний світ, нежива природа та реалізується певна ідея. Театралізація збагачує емоції дошкільників: Беручи участь у театралізованих іграх, діти співчують герою, переживають разом з ним його пригоди; виховує уяву: захоплюючи живі образи викликають у дошкільників конкретні уявлення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. – Т. 4.: Детская психология. – 432 с.
2. Запорожец А. Психическое развитие ребенка: избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Сумы, 1998. – 22 с.
4. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу. Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2005. 92 с.
5. Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами новых информационных технологий обучения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. К., 1996. 23 с.
6. Шипіло Л. Грі-драматизації – належну увагу // Дошкільне виховання. 2013. №1. С. 14 – 17.

References

1. Vyhotskyi L. (1982). *Sobranie sochynenyi*: [Collection of works] v 6-ty t. M.: Pedahohyka, – Т. 4.: Detskaia psykhohohyia. – 432 p. [in Russian]
2. Zaporozhets A. (1986). *Psykhycheskoe razvytye rebenka: yzbrannyye psykhohohycheskye trudy*: [Mental development of the child: selected psychological works] v 2-kh t. Т. 1. М.: Pedahohyka, 240 p. [in Russian]
3. Lobova O. (1998). *Formyrovanye tvorcheskoi aktyvnosti mladshykh shkolyk v protsesse muzykalno-estetycheskoho vospytanyia* : [Formation of creative activity of primary schoolchildren in the process of musical and aesthetic education] Avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.0. Sumy, 22 p. [in Russian]
4. Lutsan N. (2005). *Movlennievo-ihrova diialnist ditei u doshkilnykh zakladakh osvity: prohrama spetskursu* [Speech activity of children in pre-school educational institutions: a special course program]. Odessa : SVD M. P. Cherkasov, 92 p. [in Ukrainian]
5. (1996). *Razvytye tvorcheskoi aktyvnosti uchashchykh mladshykh klassov sredstvamy novykh ynformatsyonnykh tekhnolohyi obucheniya*: [Development of creative activity of primary school pupils by means of new information technologies of teaching] Avtoref. dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01. K., 23 p. [in Russian]
6. Shypilo L. (2013). *Hri-dramatyatsii – nalezhnu uvahu* [Dramatization needs proper attention] // Doshkilne vykhovannia. №1. S. 14–17. [in Ukrainian]

Ірина Кардаш. Формирование эмоционально-образной стороны речи старших дошкольников засобами театралізації

В статті аналізуються взгляды ученых на формирование эмоционально-выразительной стороны речи старших дошкольников с помощью театралізації. Доказано, что для эффективного течения процесса формирования эмоционально-выразительной стороны речи старших дошкольников необходимо соответствующее руководство со стороны воспитателя, которое является важным фактором активизации процесса решения творческих задач, проблемных ситуаций, помогает развить самоконтроль.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, театралізованная деятельность, эмоциональная образность, творческие способности, педагогическое руководство

Iryna Kardash. Theatre acting as a means of emotional and expressive side of senior preschoolers speech formation

The article analyzes the views of scientists on the formation of the emotional-figurative side of senior preschoolers' speech by means of theatrical activity, and proves that each technology is based on the formation of a creative personality. It is necessary to discover creativity in the early age. For the effective process of formation of the emotional-figurative side of senior preschoolers' speech by means of the theatrical activity, the educator needs to manage this process, which is necessary in activating the process of solving creative tasks, problematic situations, for the development of self-control. It has been determined that theatrical activity is also a great opportunity for the formation of the emotionally-imaginative side of children's speech, which also has unique opportunities for solving the problem of senior preschoolers creative abilities formation.

To express by means of speech specific feelings that a child has in the process of knowing reality, he/she needs to have a basic knowledge of the distinctive features and capabilities of speech units and their functional use.

Working on the formation of the emotional-figurative side of speech is effective if it is based on the emotional-figurative nature of the environment perception, takes into account age-specific features, if the conditions that stimulate the thinking and speech activity of preschoolers are realized in the learning process, i.e. when using the activity approach. Certain conditions for the developmental environment that promotes the emotional-value, social-personal, cognitive, aesthetic development of the child and preservation of his personality should be created in the group. The object-space developmental environment is content-rich, transformed, multifunctional, of various types, accessible and safe, and meets the age potential of children.

Through theatrical activity, it becomes closer and clearer to children what they find most difficult to understand: the inner world of a person, his feelings, motives for actions, attitudes toward other people and the environment. Theatrical activity reveals to the child the reality through various means: through a story or poem, through a fairy tale, where the animal and plant life are personified, inanimate nature and a certain idea is realized.

Keywords: preschool child, theatrical activity, emotional imagery, creative abilities, pedagogical leadership

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-77-81
УДК 159.96

Світлана КАРСКАНОВА

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: sveta.karskanova@gmail*

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається власний досвід людини, майбутнього фахівця логопеда як фактори які входять до його особистісного психологічного благополуччя. Специфіка майбутньої професійної діяльності логопедів диктує і підходить до організації їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Рівень благополуччя буде залежати від того, чи будуть відповідати задоволенню потреби майбутнього фахівця різного рівня, особливо соціальні потреби.

Ключові слова: психологічне благополуччя, автономність, комунікативна компетенція

Постановка проблеми. Неухильне зростання кількості дітей із різноманітними порушеннями в мовленнєвому розвитку чисельність яких зумовлює необхідність педагогічного супроводу розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, надання їм своєчасної спеціалізованої, кваліфікованої логопедичної допомоги, ефективність якої багато в чому залежить від професійної підготовки вчителів-логопедів, від їх психологічного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає можливість зробити висновок про те, що проблема підготовки майбутніх учителів-логопедів вивчається в таких основних напрямках: – обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько); висвітлення деяких шляхів підготовки учителів-логопедів (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко).

Ми пропонуємо додати аспект психологічного благополуччя майбутнього фахівця. З поняттям «психологічне благополуччя» співвідносять цілий ряд близьких, але не тотожних за своїм значенням понять, таких як: «психічне здоров'я», «норма», «нормальна особистість», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «висока якість життя», «внутрішня картина здоров'я», «зріла особистість», особистість, що «самоактуалізується», «повноцінно функціонуюча особистість» та ін. (Б. С. Братусь, А. В. Вороніна, Ш. Бюлер, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Я. Морено, К. Роджерс, П. П. Фесенко, В. Франкл, Е. Еріксон, К. Юнг, М. Яхода). Частіше всього «психологічне благополуччя» співвідносять з такою відомою категорією, як «психічне здоров'я».

Психологічне благополуччя особистості вичалося в контексті зовнішніх впливів, як міра

задоволення основних потреб, характеру міжособистісних стосунків тощо. Серед внутрішніх детермінант є наступні: толерантність (Н. К. Бахарєва), ціннісні орієнтації і стратегії поведінки (О. Є. Бочарова), самоактуалізація (Г. Л. Пучкова), усвідомленість життя (П. П. Фесенко), суверенність психологічного простору особистості (О. М. Паніна), рівень домагань і самооцінка (Н. О. Растрігіна), життєві стратегії (А. Є. Созонтов); особливості зв'язку відповідальності з психологічним благополуччям особистості (Е. Л. Носенко).

Психологічне благополуччя особистості у сучасному вітчизняному науковому розгляді є: неможливість визначення благополуччя для окремої людини в умовах абстрагування від благополуччя громади, до якої ця людина належить (Л. А. Найдьонова); погляд на психологічне благополуччя тільки як на благополуччя професійно зайнятої особистості (Г. В. Ложкін); наявність добрих комунікаційних навичок, екстраверсія або розвинене почуття гумору, яке буде формувати основу для позитивних стосунків з оточуючими і обумовлювати психологічне благополуччя особистості (Е. Л. Носенко). В умовах навчання із застосуванням інформаційних технологій здатність до самоорганізації, володіння раціональними прийомами пізнання, вміння аналізувати та структурувати інформацію, перетворюючи її на знання, набуває з точки зору О. М. Знанецької, важливого значення для забезпечення психологічного благополуччя.

Постановка завдання – розкрити основні підходи, спрямовані на набуття студентами досвіду професійної логопедичної діяльності на основі психологічного благополуччя. Проведений науковий пошук, власний психологічний, педагогічний, викладацький досвід свідчать про те, що використання у процесі навчання власного досвіду людини є найважливішим аспектом особистісно

орієнтованого підходу, його самобутності й самоцінності. Суб'єктний досвід в особистісно орієнтованому навчанні виступає як системоутворювальний фактор. Ми в статті розглядаємо власний досвід людини, майбутнього фахівця логопеда як фактори які входять до його особистісного психологічного благополуччя.

Опрацювання дискусійних питань є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. За визначенням науковців [2; 4], дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання та значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, і все це повністю відповідає завданням сучасної вищої школи. У дидактиці дехто з фахівців зараховує дискусію як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [2]. Певна кількість науковців вважає дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [2].

На сучасному етапі дослідження О. Пометун, Л. Пироженко [5] вбачають сутність інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різну діяльність, тобто використання особистісного досвіду. Студенти приймають важливі рішення щодо процесу навчання, мають можливість спілкування й розвитку комунікативних умінь і навичок [5].

Складовою діяльності сучасного фахівця логопеда є комунікативна компетенція, яка належить до ключових професійних характеристик та розвивається, в тому числі і засобами інтерактивного навчання. Ця компетентність містить наступні складові, характеристики:

- уміння формувати мету і завдання професійного спілкування;
- аналізувати предмет спілкування, організувати обговорення;

- керувати спілкуванням, регламентуючи його;
- послуговуватися етикетними засобами для досягнення комунікативної мети;
- уміти проводити бесіду, співбесіду, дискусію, діалог, дебати, перемовини тощо;
- уміти користуватися різними тактиками для реалізації вибраної стратегії;
- уміти аналізувати конфлікти, кризові ситуації і вирішувати їх;
- уміти доводити, обґрунтовувати, вмотивувати, аргументувати, спростовувати, заперечувати, відхиляти, оцінювати;
- уміти перефразувати, тезово висловлюватися, володіти навичками вербалізації.

Специфіка майбутньої професійної діяльності даної категорії фахівців диктує і підходи до організації їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Логопеди мають володіти досконалим професійним мовленням, вміти коректно виражати і аргументовано обґрунтовувати свої думки та висновки за результатами спостережень та експериментальних досліджень. Це можливо лише за умови психологічного благополуччя самого майбутнього фахівця. В свою чергу, розвиток комунікативних умінь і навичок буде сприяти зростанню психологічного благополуччя майбутнього логопеда, що прослідковується всіма викладачами та фахівцями, де студенти проходять практику протягом всього періоду навчання.

Рівень благополуччя буде залежати від того, чи будуть відповідати задоволенню потреби майбутнього фахівця різного рівня, особливо соціальні потреби в вузькому та в широкому сенсі слова (оскільки соціально опосередковані всі спонукання людини) включають прагнення належати до соціальної групи (спільноти) та займати у цій групі певне місце, користуватися зв'язками, добрими стосунками, увагою оточуючих, бути об'єктом їх поваги та любові.

Найважливіший з них трактується як «прийняття себе», тобто позитивне ставлення до себе і свого минулого. У більшості зазначених наукових публікацій з проблеми психологічного благополуччя, прийняття себе суб'єктом, який гідний поваги, розглядається як центральна ознака ментального здоров'я людини і як характеристика особистості, що самоактуалізувалась, оптимально функціонує і досягла особистісної зрілості. Це – основний конструкт, який використовується у дефініції поняття психологічного благополуччя. Ми доповнили принципи конструкту шкалами опитувальника самоставлення: інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я»; самоповага; аутосимпатія; відношення інших, яке очікується; самоінтерес; самовпевненість; відношення інших; самоприйняття; самокерування, самопослідов-

ність; самозвинувачення; самоінтерес; само розуміння.

Автономність – наступний конструкт, який розглядається при аналізі поняття психологічного благополуччя. В літературі є посилання на те, що самоактуалізація людини базується на її незалежності, на її спроможності саморегулювати власну поведінку з середини. Люди, які характеризуються як такі, що самореалізувались, виявляють високий рівень автономного функціонування і властивість протистояти окультурації. Це досить невеликий відсоток серед обстежених студентів не більше 20%, проте до 50% мають межеві характеристики з цього пункту, що свідчить про розвиток цієї характеристики протягом студентства та великий потенціал для розвитку у подальшому професійному житті. Таким особистостям притаманний інтернальний локус контролю, вони не чекають схвалення або оцінки себе з боку інших. Як-то викладачів в університеті, батьків у дорослому житті чи адміністраторів (директорів, завідувачих і т.інш.) та колег у подальшому професійному розвитку. Індивідуалізація розглядається як властивість, що включає спроможність людини не дотримуватись колективних страхів, вірувань, забобонів. Наявність у людини відчуття автономності зумовлює її спроможність регулювати власне поведіння, творити власне життя і надає людині відчуття певної свободи у регулюванні норм її повсякденного життя. Шкали опитувальника САМОАЛ доповнили ці напрямки цінностним компонентом, поглядом на природу людини, потребою в пізнанні, розумінням спонтанності, особистісним саморозумінням, аутосимпатією, контактністю та гнучкістю у спілкуванні.

Конструкт управління середовищем, який належить до ознак психологічного благополуччя також чи так званої «екологічної майстерності» (environmental mastery) за К. Рифф [7] доповнюється визначенням творчої активності особистості, що розглядається нами в контексті психологічної характеристики творчого мислення майбутнього професіонала. Результати використання методики дозволяють виокремити особливість педагогічної творчості, як активного процесу, спрямованого на пошук та реалізацію оригінальних рішень педагогічних проблем, осмислити і реалізувати свій творчий потенціал. Спроможність суб'єкту активно обирати та створювати власне середовище, яке відповідає його чи її психологічним умовам життя, визначається як характерна ознака ментального здоров'я. Зрілість розглядається як спроможність брати участь в активності поза власним оточенням. Таким чином, цей конструкт психологічного благополуччя визначає спроможність людини сприяти прогресу у світі і

змінювати його креативно, шляхом фізичної та інтелектуальної діяльності.

Ще одним конструктом психологічного благополуччя є наявність мети життя. Ментальне здоров'я людини визначається як стан, що включає впевненість у наявності цілі і змісту життя, а визначення зрілості людини також базується на підкреслюванні усвідомлення нею цілі життя і сенсу спрямованості життя на досягнення професійних цілей. Для уточнення напрямку фахового зростання оцінювалась також професійна затребуваність особистості [6]. Цілі в житті змінюються протягом всього життя. Особистість на різних етапах професіогенезу розглядається з боку професійного співтовариства, постійно відбувається переживання професійної затребуваності, потрібно підтвердження професійної компетентності, як з боку професійного оточення та і самооцінюванням. Робота всіх фахівців – викладачів вищої школи комплексно спрямована на розвиток цього конструкту. Результатом є висока самооцінка випускників – майбутніх логопедів, дефектологів, практичних психологів. Вони розуміють цілі свого життя і сенсу спрямованості свого життя на досягнення професійних цілей.

Для дослідження конструктів, які були описані вище ми використали наступні методики:

1. «Шкали психологічного благополуччя» (К. Ріфф) опитувальник має наступні шкали: самоприйняття; цілі в житті; компетентність; особистісне зростання; позитивні відносини з іншими; автономність [3],

2. Опитувальник САМОАЛ (А. В. Лазукин в адаптації Н. Ф. Каліної) [160], має наступні шкали: орієнтація у часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні.

Висновки і перспективи досліджень. У результаті теоретичного аналізу було встановлено, що феномен психологічного благополуччя особистості розглядається, як результат переживання особистістю гармонії в особистому житті, пізнання особистістю власного потенціалу, успіхів чи досягнень у професійній реалізації. Особистість фахівця функціонує як складна інтегративна динамічна система взаємодіючих властивостей. Дослідження складових і особливостей психологічного благополуччя особистості фахівця, їх системних взаємодій та рис особистості, дозволяють, поряд з розвитком конкретних вмінь самокорекції, вважати позитивне мислення, емоційну зрілість найважливішими завданнями тренінгового процесу з формування базису психологічного благополуччя. Проведене дослідження та його

теоретичний аналіз відкриває перспективи нової розробки підходів до проблеми психологічного благополуччя майбутнього фахівця-логопеда. До подальших напрямів досліджень цієї проблеми ми

вважаємо за доцільне віднести вивчення гендерних відмінностей психологічного благополуччя особистості майбутнього фахівця різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 134-157.
2. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання : навч. посіб. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2004. – 52 с.
3. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К.Ріфф: процес та результати адаптації / «Практична психологія та соціальна робота» – №1, 2011. – С. 1-10.
4. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.
5. Сінопальнікова Н. М., Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах , 2015 р., Вип. 41 (94)С.304, 2015 ISSN 1992-5786.
6. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с.
7. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 6: Vol. 57. – pp. 1069 – 1081.
8. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995, Vol. 69. – P. 719-727.

References

1. Ball G. O. Gumanizaciya zagalnoyi ta profesijnoyi osviti: suspilna aktualnist i psihologo-pedagogichni oriyentiri / Neperervna profesijna osvita: problemi, poshuki, perspektivi: Monografiya / Za red. I. A. Zyazyuna. – Kiyiv : Vidavnictvo «Vipol», 2000. – S. 134-157.
2. Volkova N. P. Pedagogichni komunikaciyi: innovacijni metodi navchannya : navch. posib. Dnipropetrovsk : Vid-vo DNU, 2004. – 52 s.
3. Karskanova S. V. Opituvalnik «Shkali psihologichnogo blagopoluchchya» K.Riff: proces ta rezultati adaptaciyi / «Praktichna psihologiya ta socialna robota» – №1, 2011. – S. 1-10.
4. Kislichenko V. A. Logopedichnij suprovid sim'yi, v yakij vihovuyetsya ditina z porushennyami movlennya : avtoref. dis. na zdobuttya naukovogo stupenya kand. ped. nauk : 13.00.03 / V. A. Kislichenko. – K., 2011. – 20 s.
5. Sinopalnikova N. M., Pedagogikaformuvannyatvorchoyiosobistostiuvishijizagalnoosvitnijshkolah , 2015 r., Vip. 41 (94)S.304, 2015 ISSN 1992-5786.
6. Sheremet M.K. Pidghotovka korekciynikh pedagoghiv u vyshhykh navchalnykh zakladakh // Zbirnyk naukovykh pracj Kam'janecj-Podiljskogho nacionaljnogho universytetu imeni Ivana Oghijenka / Za red. O.V. Ghavrylova, V.I. Spivaka. – Vyp. XVII v dvokh chastynakh, chastyna 1. Serija: socialjnopedagoghichna. – Kam'janecj-Podiljskij: Medobory-2006, 2011. – 368 s. 15
7. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 6: Vol. 57. – pp. 1069 – 1081.
8. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995, Vol. 69. – P. 719-727.

Светлана Карсканова. Психологическое благополучие будущих логопедов как основа профессиональной подготовки.

В статье рассматривается собственный опыт человека, будущего специалиста логопеда, как факторы входящих в его личностное психологическое благополучие. Специфика будущей профессиональной деятельности логопедов диктует подходы к организации их профессиональной подготовки в вузе. Уровень благополучия будет зависеть от того, будут ли удовлетворены социальные потребности будущего специалиста.

Ключевые слова: психологическое благополучие, автономность, коммуникативная компетенция, будущие логопеды.

Svitlana Karskanova. Psychological well-being of the future speech therapist as a basis of professional training

The article determines the relevance of the problem of patriotic upbringing of children in the modern society; it reveals the content of realizing the educational potential of the modern Ukrainian family, which has the most significant influence on the personality of a pre-school child in shaping civic position, values and orientations. The article examines modern trends which influence a young family behavior, especially an upbringing function. In this context the author analyses specific problems of upbringing of the children in a young family. In the article the features of influencing of domestic mutual relations and paternal styles of education are considered on socialization of personality of child. The role of the family in the moral development of the child's personality, the formation of

patriotic feelings, the outlook and character of the citizen of Ukraine are determined. It is emphasized that the result of formation of a moral upbringing of the individual depends directly on the cultural level of the family, the upbringing position held by the parents, the general atmosphere that prevails in it. The deviations of the organization of moral education of older preschool children in the context of contemporary political and economic problems are determined. Summarized research data, it is noted that despite the leading role of the family, as a specific form of social experience transfer, historical memory and cultural traditions, family and society should perform the function of patriotic education of children in unity, since the goals of family education and the specific tasks of patriotic upbringing of preschool children are not yet understood by parents in most Ukrainian families. The main types of modern families and their educational influence on the child personality formation are described in the article. Measures promoting the patriotic education of children and their parents are described. Now, however, the importance of family is gradually growing, as its role has been perceived in the development of the younger generation. Because it is in the family where the model of future life is formed, so it is much depends on parents and other relatives.

Keywords: psychological well-being, autonomy, communicative competence, future speech therapist.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-82-87

УДК 378 091.212-054.6.016:811.161.2

Світлана КОСТЮК

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: skostyukss@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті порушено актуальні проблеми формування багатокультурної мовної особистості для рівноправної участі у міжкультурному спілкуванні. З'ясовано, що важливим чинником ефективної взаємодії між народами є опанування не лише мови, а й культурних знань. Проаналізовано погляди науковців на досліджувану тему. Визначено, що сучасна методика навчання іноземних мов зорієнтована на залучення культурологічного матеріалу до змісту навчання. Охарактеризовано провідні культурологічні підходи до вивчення української мови як іноземної з-поміж яких виокремлено міжкультурний, як такий, що найбільш відповідає вимогам освіти та створює сприятливі умови для формування міжкультурної компетентності.

Ключові слова: українська мова як іноземна, студенти-іноземці, культурологічні підходи, міжкультурний підхід, міжкультурна компетентність.

Одним із пріоритетних завдань України на сучасному етапі розвитку суспільства є питання підготовки майбутніх фахівців в умовах реформування освіти задля розвитку і виховання гармонійно розвиненої, високоморальної особистості, здатної до цивілізованої й успішної взаємодії в соціальній, професійній та громадській сферах життя. Прагнення українського суспільства конкурувати на міжнародному освітньому просторі зумовлює необхідність підвищення якості навчання іноземних громадян із використанням наукових досягнень педагогічної, методичної та психологічної наук та розроблення інноваційних методик навчання. Поряд з основними професійними якостями уміння послугоуватися мовою у процесі фахової діяльності є однією з основних вимог до спеціалістів майже в усіх сферах, що, своєю чергою, посилює увагу до мовної підготовки іноземних студентів як інструменту взаємодії та запоруки успішного розвитку особистості у полікультурному середовищі.

Інтерес науковців до проблеми навчання української мови на культурологічній основі підтверджують наукові розвідки у різних царинах: передумови впровадження полікультурної освіти (Л. Гончаренко, І. Дирда, Т. Клищенко, О. Котенко); культурологічний компонент у навчанні мови як іноземної (З. Бакум, В. Дороз, Т. Єфімов, С. Ніколюєва, О. Пальчикова, М. Пентиліук, В. Сафонова, Е. Холл); узаємозв'язок культури, мови та комунікації (Є. Верещагін, М. Каган, О. Леонтьєв, Ю. Степанов); розроблення методики навчання української мови як іноземної (О. Горошкіна, О. Караман, О. Тротинська, Н. Ушакова).

Студювання наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних авторів свідчить про те, що проблеми і питання навчання української мови як іноземної із залученням культурологічних підходів розглянуто із різних позицій. Проте потреба українського суспільства у фахівцях, зокрема іноземних, які володіють мовою та можуть успішно працювати в умовах мультикультурного світу, нове соціальне замовлення до гармонійного розвитку особистості спрямоване на формування компетентностей, необхідність розширення мовних і культурних контактів задля обміну досвідом та взаємозбагачення зумовлює необхідність навчання студентів-іноземців на культурологічній основі та формування у них міжкультурної компетентності задля інтенсифікації навчання та вдосконалення рівня мовної підготовки.

Мета наукової розвідки полягає в дослідженні культурологічного аспекту навчання української мови як іноземної, аналізі провідних культурологічних підходів до навчання мови та результатів впровадження означених підходів до навчання.

Формування нового суспільства неможливе без формування культури спілкування, що передбачає глибоке розуміння культури інших країн, ознайомлення з цінностями інших народів. У сучасних умовах життя найбільш уразливою сферою взаємовідносин у полікультурному суспільстві є здатність до міжкультурної комунікації, під якою розуміють процес комунікативної взаємодії між представниками різних національностей, супроводжуваний обміном лінгвосоціокультурною інформацією, результатом якого є моральне,

ціннісне, знаннєве взаємозбагачення кожного з учасників спілкування [4, 7].

Реалії сучасного світу на передній план висувають проблему формування особистості нового типу – суб'єкта полікультурного суспільства, здатного інтегруватися у світову культуру. Така позиція вимагає навичок досвіду позитивної міжкультурної взаємодії, толерантного ставлення до представників інших культур, готовності до пошуку культурних цінностей, розуміння і сприйняття культурних відмінностей, оперування набутими знаннями задля установаження повноцінної культурної взаємодії. На переконання І. Дирди саме «полікультурність» передбачає функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних груп з усвідомленням власної ідентичності, та є гарантом рівноправності, толерантності й органічності зв'язку з міжкультурними спільнотами [2,7]. Про важливість означеного феномену йдеться в законодавчо-нормативних документах (Концепція мовної освіти, Конституція України, закон України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо).

В Україні, яка є полікультурною державою, створено умови для здобуття освіти іноземними громадянами на засадах полікультуралізму. Система навчання громадян інших країн, які на певний період вважаються суб'єктами вищої освіти, є важливим складником становлення держави як рівноправного партнера у створенні відкритого освітнього простору та розглядається як один із показників ефективною інтеграції країни у світове співтовариство, як процес інтернаціоналізації в царині вищої освіти, як основа сприяння виходу держави на міжнародний ринок освітніх послуг.

Урахування культури, визнання загальнолюдських цінностей, шанобливе ставлення до людей інших національностей, забезпечення правильної орієнтації в полікультурному середовищі, створення умов для усвідомлення специфічності рідної та української мов є необхідним компонентом навчання мови студентів-іноземців [1, 229].

Сучасний стандарт з української мови як іноземної за редакцією Н. Ніколаєвої за провідну мету визначає розвиток здібностей послуговуватися мовою як інструментом у діалозі культур, комунікативний та соціокультурний розвиток особистості, здатної до міжкультурного спілкування в різних сферах діяльності [9, 4].

Дослідження взаємодії культур, їх взаємовпливу та взаємопроникнення, здатності представників різних культур зрозуміти культурні відмінності й запобігти конфліктам на культурному тлі дали поштовх для розвитку культурознавчих підходів (лінгвокультурознавчого, соціокультурного, кроскультурного, міжкультурного, полікультурного).

На доцільність поєднання мови та країнознавчих відомостей у процесі вивчення іноземної мови наголошено у працях Є. Верещагіна, Ч. Гейтскел, А. Дафф, В. Костомарова, М. Силанович, Г. Томахіна, оскільки мова не тільки накопичує, а й відображає факти і явища культури. Зпоміж причин виникнення лінгвокраїнознавчого підходу виокремлюють: 1) розв'язання проблеми розуміння співвідношення мови та культури; 2) необхідність вивчення мови в тісному зв'язку з культурою країни, яка послуговується цією мовою; 3) усвідомлення слова як основного джерела лінгвокраїнознавчої інформації.

Перевагами лінгвокраїнознавчого підходу науковці (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Ніколаєва, М. Силанович) вважають такі: підвищення пізнавальної активності, пізнання духовного багатства іншого народу, успішне входження у світову спільноту, формування та гармонійний розвиток особистості, розширення комунікативних можливостей, формування навичок аналітичного осмислення іншої культури у порівнянні з культурою своєї країни.

Залучення означеного підходу до навчання іноземців передбачає не тільки формування необхідних іншомовних навичок і вмінь, але й ознайомлення з культурою країни, її традиціями, історією через мову.

Сучасні вимоги до формування особистості, здатної до міжкультурного іншомовного спілкування в контексті діалогу культур та глобалізації, довели, що лінгвокраїнознавчий підхід не може повною мірою підготувати особистість до міжкультурного спілкування. Урахування соціокультурних цінностей під час формування мовної особистості знаходить відображення як у розвідках науковців (І. Бех, М. Вашуленко, В. Кремень, М. Пентилюк, В. Сафонова, Л. Скуратівський), так і у практиці навчання. Мова як соціокультурний феномен активізує розвиток соціокультурних і лінгвокультурологічних знань студентів, формування навичок застосовувати набуті знання в житті. На думку О. Кучерук, соціокультурний підхід дає змогу розв'язати суперечності між навчанням, спрямованим на здобуття знань, умінь і навичок, і вимогами часу у формуванні особистості, озброєної кількома компетентностями – мовленнєвою, комунікативною, соціокультурною [5, 6–7].

Дослідник соціокультурного підходу В. Сафонова пріоритетним напрямом вважає навчання в контексті діалогу культур, що передбачає створення умов для порівняння й вивчення іншомовної та рідної культур задля формування умінь міжкультурного спілкування, зокрема аналізу культурних і соціальних складників процесу [8, 166].

За визначенням М. Лапіна, у межах соціокультурного підходу суспільство характеризується як єдність культури та соціальності, яка утворюється і перетворюється діяльністю людини [6, 3–4]. Тому специфіка соціокультурного підходу полягає у вивченні мови через вивчення соціуму, умінні орієнтуватися в основних відмінностях й особливостях своєї та чужої культури, розумінні й толерантному ставленні до іншої культури, розвитку умінь і навичок міжкультурного спілкування.

На відміну від соціокультурного підходу, кроскультурний спрямований на аналіз специфіки аналогічних явищ у різних культурах (відмінностях у ритуалах привітання, у використанні невербальних засобів комунікації). Дослідники означеного підходу (О. Горошкіна, А. Григорян, Л. Дабен, О. Дмитрієвський, С. Караман, О. Пальчикова, Н. Ушакова) вивчають процес взаємодії культур, їх взаємовплив та взаємопроникнення, аналізують здатність різних народів прийняти культурні відмінності інших етносів та готовність подолати можливі конфлікти у спілкуванні. На думку О. Пальчикової, навчання української мови на засадах кроскультурного підходу спрямоване на опанування іноземної мови і культури з опорою на рідну культуру студентів задля забезпечення повноцінної комунікації, встановлення діалогу в полікультурному суспільстві через знання мови та культурну обізнаність [7, 47].

Окреслені культурологічні підходи послугували підґрунтям для виокремлення міжкультурного підходу (Г. Єлізарова, Х. Крумм, О. Сиромясов) в основу якого покладено ідею підготовки особистості до здійснення міжкультурної комунікації та подальший розвиток здібностей орієнтуватися в іншій культурі.

Основною відмінністю означеного підходу є аналіз та вивчення особливостей поведінки представників різноманітних культур, їх вплив на взаємодію індивідів як носіїв цих культур. Зважаючи на те, що головною метою навчання у ЗВО є підготовка конкурентоспроможного фахівця, застосування міжкультурного підходу гарантує підготовку майбутніх спеціалістів до ситуацій ділової міжкультурної взаємодії з урахуванням міжкультурних відмінностей, спільних рис культур задля вибору стратегій і тактик комунікації в міжкультурних відносинах. Міжкультурний підхід у навчанні мови – не лише засіб для розвитку умінь спілкування в заданих ситуаціях, а й умінь досягнення взаєморозуміння з представниками інших культурних середовищ, відмови від стереотипів, розвитку толерантного ставлення до людей інших націй та віросповідань [3, 98]. Формування таких умінь, з погляду О. Таревої, відбувається через взаємовплив культур, коли своє переоцінюється завдяки іншій культурі і навпаки. Науковець запропонува-

ла схему пізнання в межах міжкультурного підходу: ознайомлення з іншою культурою → перенесення даних у рідну культуру та розуміння її особливостей → переоцінювання факту рідної культури → розуміння з цієї позиції факту іншої культури → переоцінювання факту іншої культури → погляд на факт рідної культури з позиції носія мови [10, 65].

Характерними ознаками міжкультурного підходу є спрямованість на: пізнання культурної та мовної картини світу; вивчення помилок міжкультурного спілкування й способів їх усунення; вивчення особливостей мови в контексті культурних особливостей; вивчення вторинної мовної особистості разом з аналізом чинників, які визначають рівень оволодіння мовою.

У межах означеного підходу готовність до міжкультурного спілкування обумовлюється формуванням міжкультурної компетентності, яку ми розуміємо як здатність орієнтуватися в різних видах культур, системах цінностей, реалізовувати знання в межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з передбачуваним вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів [4, 8].

Міжкультурна компетентність має ієрархічну структуру. З урахуванням поглядів науковців (Н. Гальскова, О. Леонтович, О. Новікова, А. Садокін, В. Сафонова, С. Радул) в її структурі можна виокремити такі компоненти: соціокультурні знання та вміння, навички співвідносити й аналізувати елементи культури; комплекс умінь, що уможливають оцінку комунікативної ситуації, дозволяють співвідносити комунікативні наміри з вибором вербальних та невербальних засобів мови, комунікативних стратегій; знання іноземної мови та досвід її використання; мотивація саморозвитку міжкультурних знань, умінь, навичок.

Ґрунтуючись на класифікації вправ у межах міжкультурного навчання (С. Бахман, Г. Весслінг, С. Герхолд) [11, 77–91] задля формування міжкультурної компетентності студентів-іноземців під час навчання української мови запропоновано чотири групи вправ: міжкультурна поінформованість і сприйняття, висловлення думки, порівняння культур, ситуації міжкультурного спілкування. Складність вправ поступово підвищується (від побудови висловлення за шаблоном до створення самостійного висловлення з урахуванням різних маркерів (культурних, поведінкових, тощо) та реалізації задуманого в різних видах мовлення).

Мета завдань першого блоку – розширення і доповнення активного словника студентів, ознайомлення з особливостями культури різних країн.

Збагачення культурної обізнаності студентів ґрунтується на виконанні завдань, що передбачають порівняння інформації, співвіднесення слова із зображенням, розвиток умінь аргументувати свою думку із позиції різних культур. Основна увага зацентрована на залучення інформації з культурознавчим тлом для посилення пізнавального й емоційного інтересу, розвитку логічного, аналітичного, творчого мислення.

Наступний блок вправ запропоновано для розвитку вмінь висловлювати думки, дотримуватися мовних норм. Завдання укладені з опер'ям на знання, отримані в попередньому розділі, та передбачають об'єднання слів у групи за різними категоріями (синоніми, антоніми), укладання асоціограм задля створення візуально-сміслового образу поняття, знаходження слова, що не відповідає змісту або містить культурознавчу інформацію, складання запитань для отримання інформації, продовження оповідання з опорою на малюнок, підготовка проектів.

Вправи третього блоку спрямовані на опанування інформації про культурні традиції, особливості світогляду, вірувань, моральних цінностей різних народів. Вправи укладено з урахуванням принципів культурної варіативності та домінування проблемних завдань, що сприяло розвитку умінь долати перешкоди під час комунікативного акту, швидко адаптуватися до партнера по спілкуванню. Означені вправи слугують засобом опанування загальнокультурних цінностей, сприяють формуванню неупередженого ставлення до представників інших культур, усвідомленню рівноправності культур через зіставлення й аналіз.

Завдання, четвертого блоку, скеровані на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та здебільшого мають творчий характер. Здатність утворювати висловлення ґрунтується на знаннях отриманих у попередніх блоках, що сприяє покращенню розуміння культурно-мовленнєвих особливостей представників інших культур та здатності використовувати набуті знання задля досягнення позитивного результату взаємодії та запобігання конфліктним ситуаціям.

Зважаючи на те, що першочерговим завданням міжкультурної комунікації є встановлення контактів і досягнення позитивного результату взаємодії з представниками інших культур з урахуванням знань (мова, культура, історія) та особливостей їх поведінки, у межах формування міжкультурної компетентності доречно використовувати такі вправи:

- розвиток ціннісного ставлення до мови, її носіїв, культурних особливостей інших народів («Об'єднайтеся у групи, презентуйте інформацію про поняття «дім», «сім'я» з позиції власної культури. Вислухайте інших. Представте означені поняття

з позиції інших культур», «Обміркуйте запропоновану інформацію у групах. Презентуйте думку своєї групи загалом, використуйте фрази для підтвердження своєї думки або спростування думки опонентів»);

- підвищення інтересу до культури, специфіки спілкування представників інших етносів («Складіть діалог-ситуацію «Ділові перемовини», де діючі особи є представниками різних типів культур», «Подивіться на малюнки. Опишіть, що Ви бачите, та прокоментуйте ситуацію», гра «Дебати»: об'єднайтеся у дві групи. Доведіть або спростуйте твердження: «Екологічна катастрофа – вигадка чи реальна загроза?»);
- формування умінь застосовувати набуті знання для досягнення позитивного результату спілкування («Складіть два списки: а) екологічні проблеми Вашої країни; б) шляхи їх розв'язання. Порівняйте Ваші списки. Обговоріть їх групою», «Складіть діалог про студентське життя, дізнайтеся про навчання, вільний час, студентські організації», «Ви приїхали в іншу країну. Запитайте в одногрупників, як поводитися в чужій країні»);
- розвиток навичок розуміння вербальних та невербальних особливостей задля правильної інтерпретації повідомлення («Як молодь Вашої країни спілкується в Інтернеті? Наведіть приклади мови Інтернет-спілкування. Складіть список найуживаніших висловів. Уведіть їх у діалоги», «Складіть запитання до обговорення теми «Святкування Нового року на Сході та Заході», «Опишіть навчання у виші: а) як студент, що здобуває освіту в рідній країні; б) як студент-іноземець. Використовуйте план»). Запропоновані завдання «примірювання образу» посилюють інтерес та розуміння студентів до культури іншого народу, спонукають до самостійного пошуку додаткової інформації, а відтак – до підвищення рівня знань.

Отже, упровадження культурологічних підходів, а саме міжкультурного підходу, та формування міжкультурної компетентності забезпечує успішне оволодіння студентами-іноземцями українською мовою. Залучення означеного підходу сприятиме підвищенню рівня мотивації студентів до пізнання іншої культури, що своєю чергою знижує рівень непорозуміння, бар'єрів та конфліктів у процесі мовленнєвої діяльності, посилюватиме інтерес до вивчення мови, стимулюватиме до пошуку ефективних шляхів комунікації на засадах толерантності, переосмислення ставлення до власної культури, формуватиме неупереджене ставлення до представників інших етносів, розвиватиме практичні та творчі навички користування мовою як засобом налагодження міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
2. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.
3. Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції). *Science and education a new dimension*. 2013. Vol. 1. P. 98–102.
4. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 22 с.
5. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учнів основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир, 2014. Вип. 12. Ч. 1. С. 6–14.
6. Лاپин Н. И. Социокультурный поход и социетально-функциональные структуры. *Социологические исследования*. 2000. № 7. С. 3–12.
7. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 256 с.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж: Стоки, 1996. 237 с.
9. *Стандарт з української мови як іноземної / за заг. ред. Н. С. Ніколаєвої, Н. О. Бондаревої та ін.* URL: <https://mon.gov.ua/donbas-krym/standarta15> (дата звернення 02.06.2018).
10. Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация. *Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации*: сб. статей Междунар. практ. конф. памяти академика РАО И. Л. Бим. Москва: Тезаурус, 2013. С. 61–67.
11. Bachmann, S., Gerhold, S., Wessling, G. 1996. Aufgaben und Ubunfstypologie zum interkulturellen Lernen. Zielsprache Deutsch, 27(2), pp. 77–91. Available at: <http://willkommen.zum.de/wiki/Interkulturelles_Lernen [Accessed 10 December 2016].

References

1. Bakum, Z. P. (2010). Ukrainiska mova yak inozemna: lnhvodiyaktychni problemy [Ukrainian language as a foreign: linguodidactic issues]. *Philological studies: Scientific journal of Kryvyi Rih state pedagogical university*, 5, 226–232.
2. Dyrda, I. A. (2019). Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy [Development of foreign students' polycultural competence during the main stage of Ukrainian language training]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Korotkova, Yu. M. (2013). Mizhkulturnyi pidkhdid u navchanni inozemnykh mov (dosvid Ukrainy ta Hretsii) [Intercultural approach during foreign language teaching (Ukrainian and Greece experience)]. *Science and education a new dimension*, 2, 98–102 [in Ukrainian].
4. Kostiuk, S. S. (2018). Rozvytok kompetentnostei mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy [Foreign students' intercultural communication competences development at the basic stages of Ukrainian language training]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Kucheruk, O. A. (2014). Sotsiokulturnyi pidkhdid do formuvannia ukrainomovnoi osobystosti uchniv osnovnoi shkoly [Sociocultural approach to develop Ukrainian speaking personality of secondary school pupils]. *Methodological research: lecturers and students papers in the field of language and literature teaching methodology*, 12(1), 6–14 [in Ukrainian].
6. Lapin, N. Y. (2000). Sotsyokulturnyi podkhdod y sotsietalno-funktsionalnye struktury [Sociocultural approach in societal and functional structures]. *Sociological research*, 7, 3–12 [in Ukrainian].
7. Palchykova, O. O. (2015). Realizatsiia kros-kulturnoho pidkhdodu do navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv [Implementation of cross-cultural approach to teaching foreign students the Ukrainian language]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Pluzhnyk, Y. L. (2003). Formyrovanye mezhkulturnoi komunykatyvnoi kompetentsyy studentov humanitarnoho profylya v protsesse professyonalnoi podhotovky [Development of intercultural communicative competence of humanitarian students during the professional training]. Doctoral thesis. Tiumen [in Russian].
9. Safonova, V. V. (1996). Izuchenie yazykov mezhdunarodnoho obshchenia v kontekste dyaloha kultur [Learning of international languages within the cultural dialogue]. *Voronezh: Stoki* [in Russian].
10. Standart z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Standard of Ukrainian language as a foreign] (2014). Retrieved from <https://mon.gov.ua/donbas-krym/standarta> [in Ukrainian].
11. Tareva, Ye. H. (2013). Mezhkulturnyi podkhdod kak lnhvodidakticheskaia innovatsia [Intercultural approach as a linguodidactic innovation]. *Theory and practice of foreign languages training: traditions and innovations*, 61–67.
12. Bachmann, S., Gerhold, S., Wessling, G. (1996). Aufgaben und Ubunfstypologie zum interkulturellen Lernen. Zielsprache Deutsch, 27(2), 77–91. Retrieved from http://willkommen.zum.de/wiki/Interkulturelles_Lernen [in German].

Светлана Костюк. Лингвокультурный компонент языковой подготовки иностранных студентов в процессе обучения украинскому языку

В статье затронуты актуальные проблемы формирования поликультурной языковой личности для равноправного участия в межкультурном общении. Выяснено, что важным фактором эффективного взаимодействия между народами есть не только изучение языка, но и освоение культурных знаний. Проанализированы мнения ученых в сфере исследуемой проблемы. Определено, что современная методика обучения иностранным языкам направлена на использование культурологического материала в образовательном процессе. Охарактеризованы основные культурологические подходы к изучению украинского языка как иностранного, среди которых выделено межкультурный, как наиболее отвечающий требованиям образования и способствующий формированию межкультурной компетентности.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, студенты-иностранцы, культурологические подходы, межкультурный подход, межкультурная компетентность.

Svitlana Kostyuk. Linguocultural component of foreign students' language training in the process of Ukrainian language training

One of the crucial tasks of Ukraine is the training of future specialists in the context of education reforms. The main aim is the development and upbringing of a harmoniously developed highly moral personality that is able to interact effectively in social, professional and public spheres of life. The desire of Ukrainian society to compete in the international educational space cause the necessity to improve the quality of foreign citizens' training on the basis of pedagogical, methodological and psychological achievements and developed innovative training techniques. Along with the basic professional qualities, the ability to use language in the process of professional activity is one of the main requirements for specialists almost in all spheres. It increases the focus on language training of foreign specialists as a means of interaction and the key to successful personality development in a multicultural environment.

Ukraine as a multicultural state has developed conditions for foreign citizens' training on the basis of multiculturalism. The crucial components of language learning of foreign students are recognition of universal values, respect for people of other nationalities, ensuring a proper position in a multicultural environment, understanding peculiarities of native and Ukrainian languages, cultural sensitivity.

The study of cultures their mutual influence and cross-cultural interaction, the ability of representatives of different cultures to understand cultural differences and prevent conflicts of cultural background facilitated the development of cultural-based approaches (linguistic and cultural, sociocultural, cross-cultural, intercultural).

Based on the fact that the main purpose of training in institutions of higher education is to train a competitive specialist, the application of intercultural approach ensures the preparation of future specialists for situations of business intercultural interaction, using acquired knowledge for choosing strategies and tactics of communication. An intercultural approach to language learning is not only a means for communication skills development but the ability to achieve understanding with the representatives of other cultures as well.

Keywords: Ukrainian language as a foreign, foreign students, cultural-based approaches, intercultural approach, intercultural competence.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-88-92
УДК 378.046-021.68:80 (477.7)

Василь КУЗЬМЕНКО

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
м. Херсон, Україна
e-mail: kuzmenkovasiliy@gmail.com

Ганна ЧУХ

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії поза аспірантурою
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
м. Херсон, Україна
e-mail: anna.chuh@i.ua

СУПЕРЕЧЛИВІСТЬ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДНЯ УКРАЇНИ В 1959–1984 рр.

У статті на основі архівних матеріалів та інших джерел розкрито особливості розвитку системи післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін, зокрема вчителів іноземних мов, Півдня України в 1959-1984 рр. Установлено, що в досліджуваній історичній період визначальним чинником діяльності означеної освітньої галузі була її заідеологізованість, стандартизація й жорстка регламентація змісту освіти. Аналіз нормативних документів і практичних результатів функціонування системи післядипломної освіти в означений період дав можливість визначити й позитивні тенденції, що є актуальним для екстраполяції досвіду післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін Півдня України в сучасний освітній простір.

Ключові слова: післядипломна освіта, філологічні дисципліни, система підвищення кваліфікації вчителів Півдня України.

Постановка проблеми. Професійне вдосконалення, розширення й оновлення фахових знань, умінь і навичок вчителів забезпечує система післядипломної педагогічної освіти. Різномісний ретроспективний аналіз тенденцій розвитку цієї галузі освіти дає можливість констатувати низку закономірностей розвитку, позитивні чинники й недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації, у тому числі й учителів філологічних дисциплін, характерні особливості функціонування, можливості й перспективи модернізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти функціонування системи підвищення кваліфікації як однієї з підсистем післядипломної педагогічної освіти вивчали вітчизняні науковці. Нами здійснено аналіз історико-педагогічних пошуків Крисюка С. В. [2], Кузьмінського А. І. [5], Худомінського П. В. [14] та ін. У цих дослідженнях розкрито основні тенденції розвитку й функціонування означеної освітньої галузі в різні періоди, у тому числі й у 1959-1984 рр.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Здійснений аналіз наукових пошуків засвідчив ґрунтовність дослідження післядипломної педагогічної освіти. Водночас маємо констатувати відсутність праць з історії педагогіки, які б висвітлювали регіональні особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти вчи-

телів філологічних дисциплін. Малодослідженими залишаються її сутнісні особливості, потенціал, результати і наявні суперечності.

Предметом наших наукових розвідок вже були особливості процесу росіянізації мовно-літературної освіти південних областей [4]. Однак недослідженими залишаються особливості післядипломної освіти вчителів іноземних мов.

Мета статті. Характеристика функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін, зокрема вчителів іноземних мов, на Півдні України 1959-1984 рр. є метою статті, а саме: визначення проблем розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін, у тому числі вчителів іноземних мов, у 1959-1984 р, висвітлення її сутнісних особливостей, потенціалу, результатів і наявних суперечностей.

Виклад основного матеріалу. Період 1959-1984 рр. відзначається розвитком післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін на Півдні України як важливої ланки в структурі неперервної педагогічної освіти.

Під час характеристики визначеного періоду, як і всієї післядипломної педагогічної освіти, доцільно враховувати етапи історії розвитку школи, оскільки вони мають безпосередній вплив на зміст навчання [3]. Важливим є акцент і на змінах

у різні роки в підходах до визначення мети й змісту освіти й у зв'язку з цим – місця філологічних дисциплін у шкільній освіті.

Після ухваленого Верховною Радою СРСР у грудні 1958 року закону, що проголошував зміни в освітній галузі Радянського Союзу, у квітні 1959 року було ухвалено аналогічний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в УРСР» [10]. Заклади післядипломної педагогічної освіти, що функціонували в цей період у південних областях, усіляко сприяли проведенню дискусії українських освітян щодо мети, напрямів й умов перебудови освіти. Такі ознаки цього періоду, як перехід на обов'язкову восьмирічну освіту, запровадження політехнічного навчання, потребували відповідної підготовки педагогічних кадрів, розширення їхнього політехнічного світогляду, озброєння необхідними практичними вміннями й навичками.

У системі підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України, як і в усій освітній галузі підвищення кваліфікації педагогів, відбувалися зміни, що були відображенням освітніх змін від обговорення до впровадження в життя реформи освітньої галузі. Проаналізуємо детальніше сутнісні особливості змін в організації шкільного вивчення іноземних мов, як ці процеси вплинули на організацію підвищення кваліфікації вчителів цієї навчальної дисципліни.

27 травня 1961 року виходить постанова профільного міністерства СРСР № 468 «Про поліпшення вивчення іноземних мов» [7], згідно з якою знання іноземних мов набуває особливо важливого значення, і виникає потреба практичного володіння іноземною мовою. Особлива увага стала приділятися практичній меті навчання. Положення постанови забороняли викладання іноземних мов учителями інших предметів, які погано володіють іноземною мовою. Цей документ підвищив вимоги до підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Новації у визначенні завдань вивчення іноземних мов у школі – розмовне володіння мовою і безперекладне читання – спричинили зміни змісту курсової перепідготовки вчителів іноземних мов. До тематики таких курсів увели обговорення нових тем для спілкування іноземною мовою, тексти про країну, мова якої вивчалася, доповнювалися в порівнянні з реаліями СРСР. На практиці тиск ідеологічної догми про перевагу соціалістичного ладу над капіталістичним призводив до того, що уявлення про країни капіталістичного світу формувалися викривлено.

Таким чином, зміни змісту курсової перепідготовки вчителів іноземних мов зумовлені вказаною в постанові необхідністю практичного володіння іноземною мовою. Однак вплив радянської

ідеології на освітню галузь загалом і підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов зокрема значно нівелював ідею зацікавлення вивченням іноземної мови.

Окрім того, виникають суперечності, викликані задекларованими в постанові профільного міністерства позиціями й реаліями функціонування закладів освіти в південних областях України. Архівні документи, що відображають роботу Херсонського інституту удосконалення кваліфікації вчителів у цей період, фіксують ці суперечливі тенденції. Зокрема, у цих документах указано на конкретні як набутки, так і недопрацювання обласного закладу, що здійснював підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін. Це брак кадрів у інституті – «кабінет іноземної мови зовсім не укомплектований: вакансія методиста й завідувача» [8, 3]; зниження рівня професійності вчителів філологічних дисциплін через формалізм у визначенні педагогів, які потребують курсової перепідготовки: «у 1962-63 н. р. курсовою перепідготовкою охоплено 89 вчителів української і російської мови та літератури, 42 вчителі іноземних мов» [там само, 6], «за час перебудови школи при ІУКВ перепідготовлено на курсах близько 4 тисяч учителів. Це майже половина всіх працівників шкіл області. На курси надсилають часто одних і тих працівників лише для того, щоб виконати план курсових заходів. Відрив значної кількості вчителів від роботи на місячні курси дещо негативно відбився на нормальній роботі школи» [там само, 8].

На нашу думку, позитивними тенденціями функціонування закладів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов цього періоду є залучення фахівців місцевих вишів: «щороку на курсах працює група викладачів педагогічного інституту» [8, 8]; пошук оптимальних форм організації освітнього процесу: «основною формою підвищення кваліфікації зробити тижневі і двотижневі обласні і кущові семінари й одночасне проведення семінарських занять в опорних школах та школах передового досвіду» [там само, 9].

Дослідниця Мисечко О. Є. зазначає, що у 1956-57 роках відбулася перша спроба запровадження в декількох педагогічних інститутах вчителів широкого профілю за спеціальностями «українська/російська мова й література, іноземна мова». У педагогічних інститутах іноземних мов увелилася спеціалізація з двох іноземних мов («німецька мова, англійська мова», «французька мова, німецька мова»), а також з іноземної й української мов; протягом якогось часу актуальною була підготовка педагогічних кадрів за спеціальністю «іноземна мова, вихователь школи-інтернату» [6]. Це означає, що вже з на початку 60-х років до

навчальних закладів прийшли фахівці-філологи, що могли викладати декілька навчальних дисциплін. Однак архівні документи, які відображають діяльність інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у цей період, не підтверджують комплексного підвищення кваліфікації таких фахівців. З 1963/64 н.р. педагогічні виші відмовилися від підготовки фахівців широкого профілю й знову повернулися до однопрофільної освіти

Тенденції розвитку методики викладання іноземних мов викладені в нормативних документах профільного міністерства 70-х років ХХ століття [12; 13]. Можна стверджувати, що рішення колегії Міністерства СРСР визначило зміни в підходах до організації не тільки шкільної іноземномовної освіти, а й зміст удосконалення кваліфікації вчителів цих навчальних дисциплін у цей період. Серед недоліків методики викладання іноземних мов названо підміну діалогу «механічним відтворенням завченого мовного матеріалу, ... «реконструкції» визначених питань, ... в усному мовленні ... – заучування готових текстів на визначені екзаменаційні теми» [12, 14-15]. Починаючи з 1967 року, у 7-10 (11) класах загальноосвітніх шкіл уведені факультативні заняття з іноземної мови. Розроблені різні варіанти програми факультативних курсів [там само, 14]. Анонсовано поширення мережі шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою на ближчі 5 років. Указано на необхідність вивчити питання можливості організації таких шкіл з іспанською, китайською, арабською та іншими мовами навчання [там само, 16].

Аналогічне рішення колегії Міністерства освіти Української РСР констатувало факт як позитивних, так і негативних тенденцій в реалізації поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах. Визначено співвідношення учнів у вивченні іноземних мов загальноосвітніх шкіл: англійська мова – 50%, німецька – 20%, французька – 20%, іспанська й інші мови – 10% [13, 12]. Констатовано факт, що в УРСР досягнуто більш раціонального співвідношення учнів у вивченні англійської, німецької, французької мов [там само, 10]. Однак вказано ряду завідуючих обласними відділами освіти (серед них – Миколаївської, Херсонської областей) на необхідність

відкриття шкіл з викладанням ряду предметів французькою, німецькою та іспанськими мовами [там само, 12].

Архівні документи підтверджують зміни в змісті роботи закладів, що проводили заходи з удосконалення кваліфікації вчителів цих навчальних дисциплін у цей період. Зокрема, тематика університету наукових знань, що функціонував для вчителів-предметників в означений період при Херсонському педагогічному інституті ім. Н. К. Крупської, передбачала 36 годин на рік для вивчення «Особливостей методики англійської, німецької мови», «Психологічних основ засвоєння лексики іноземної мови, методики позакласного читання й використання цього виду діяльності для розвитку навичок усного мовлення», тем граматики, лексикології [9,17].

Необхідно зазначити, що особливістю досліджуваного періоду є й інші форми залучення вишів до перепідготовки вчителів. Цьому сприяло об'єднання зусиль двох міністерств – Міністерства освіти й Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти (МВССО) УРСР. Зокрема, в архівних документах про поглиблення перепідготовки вчителів в 1971 р. плани, плани-графіки, звіти, інформації мають покликання на такі спільні накази, у тому числі й на наказ Міністерства освіти УРСР і МВССО УРСР №362/838 від 10.12.1971 р. «Про поглиблену перепідготовку вчителів 5-10 класів шкіл Української РСР при ВНЗ», у якому анонсовано необхідність залучення до читання лекцій і проведення практичної роботи провідних учених, висококваліфікованих викладачів вишів для забезпечення ідейного і науково-теоретичного рівня роботи курсів [1, 31].

У архівних матеріалах діяльності Херсонського ОІУКВ є витяг з плану-графіку поглибленої перепідготовки вчителів 5-10 класів, складеного на підставі наказу Міністерства освіти УРСР і МВССО УРСР №242/814 від 20.11.1970 р. У цьому документі визначений план удосконалення кваліфікації вчителів, які мають стаж роботи до 5 років. (табл.1).

У інформації про виконання означеного плану, наприклад, у Херсонській області зафіксовано показники, узагальнені в табл.2.

Таблиця 1 – Зведений план (витяг) поглибленої перепідготовки вчителів 5-10 класів на 1971 р. при педінститутах, університетах та інших ВНЗ

№ з/п	Область	Усього пройдуть перепідготовку вчителів	У тому числі вчителів				
			укр. мови	рос. мови	англ. мови	нім. мови	франц. мови
1	Миколаївська	560	120	90	30	15	5
2	Одеська	1185	180	240	60	30	15
3	Херсонська	505	90	60	30	15	10

Джерело: [1, 1].

Таблиця 2 – Інформація про виконання плану (витяг) поглибленої перепідготовки вчителів 5-10 класів на 1971 р. при педінститутах, університетах та інших ВНЗ

Заклад, де проходили перепідготовку вчителі	Усього пройдуть/ пройшли перепідгото- вку вчителів		У тому числі вчителів									
	за планом	виконання плану	укр. мови		рос. мови		англ. мови		нім. мови		франц. мови	
			план	вик.	план	вик.	план	вик.	план	вик.	план	вик.
Херсонський педагогічний інститут	150	130	90	68	60	62	30	-	-	-	-	-
Запорізький педагогічний інститут	55	45	-	-	-	-	-	23	15	19	10	3
Інші ВНЗ	180	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Усього	505	432	90	68	60	62	30	23	15	19	10	3

Джерело: [1, 33].

Невиконання плану поглибленої перепідготовки вчителів (української мов і літератури – 22 особи, іноземних мов – 10 осіб) пояснюється тим, що вчителі зазначених категорій проходять курси за новими програмами і підручниками на базі ОІУВ та відсутністю асигнувань в низці районів на заміну вчителів, яких відряджають на курси [1, 34].

Інша інструкція профільного міністерства визначала шляхи подальшого вдосконалення шкільної іноземномовної освіти, а саме: організацію факультативного вивчення іноземних мов у вечірніх і заочних середніх школах. Порушені питання стали предметом обговорення й під час різних форм удосконалення кваліфікації вчителів цих навчальних дисциплін у цей період. «До груп по факультативного вивченню іноземної мови

зараховуються учні IX-X класів за їхнім бажанням. З метою кращої організації занять на початку навчального року вчителі мають провести серед учнів відповідну роз'яснювальну роботу, особливо серед тих, які вступили до IX класів [11, 28].

Висновки і перспективи досліджень. Як бачимо, система підвищення кваліфікації як одна з підсистем післядипломної педагогічної освіти досліджуваного періоду характеризується частими спробами реформування всієї освітньої галузі й мовно-літературної освіти зокрема та відповідною переорієнтацією й перепідготовкою вчителів відповідно до вимог часу. Напрямами подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо методичні аспекти екстраполяції конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь. Це і є перспективою подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Документи о проведении углубленной переподготовки учителей области при ВУЗах в 1971 г. *Державний архів Херсонської області (ДАХО)*. Ф. 2419. Оп. 2 Спр. 528. 35 арк.
2. Крисок С. В. Развитие послѣдипломной освіти педагогических кадров в Украине (1944-1995рр.): монографія. Львів: ЛОН-МІО, 1997. 206 с.
3. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Херсон. 2014. 720 с.
4. Кузьменко В. В., Чух А. П. Влияние преобразований в обществе на содержание переподготовки учителей филологических дисциплин южных областей Украины в 50-70-е гг. XX века. *Доклады Казахской академии образования*. 2018. №4. С. 31-38.
5. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні (1944-1995рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 481 с.
6. Мисечко О. Е. Становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні як системи. *Історико-педагогічний альманах*. 2008. Вип. 1. С. 28-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2008_1_7.
7. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1961 г № 46-8. *Бюллетень министерства высшего и среднего специального образования СССР*. 1961. №8. С. 22-24.
8. Обзор основных задач, над которыми работал Херсонский институт усовершенствования учителей в 1962-1963 гг. *ДАХО*. Ф. 2419. Оп. 2 Спр. 138. 20 арк.
9. План работы университета научных знаний учителей-предметников на 1967- 1968 уч. год. *ДАХО*. Ф. 2419. Оп. 2. Спр. 339. 20 арк.
10. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в УРСР: Закон від 17.04.1959 року. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1959. № 8. С. 2-14.
11. Про організацію факультативного вивчення іноземних мов у вечірніх і заочних середніх школах Української РСР: інструкція №7/1-240 від 27 червня 1975 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1975. № 15. С. 28-29.
12. Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах: наказ №127 від 05.05 1974 р.; рішення колегії Міністерства СРСР № 9-2 від 07 березня 1974 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1974. №11. С. 14-17.

13. Про стан викладання та якість знань, умінь і навичок учнів з іноземних мов у школах республіки рішення колегії від 21 вересня 1977 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1977. №21. С. 10-12.
14. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг). Москва: Педагогика, 1986. 184 с.

References

1. Dokumenty o provedenii uglublennoi perepodgotovki uchitelei oblasti pri VUZakh v 1971 g. *Derzhavnyi arkhiv Khersons'koi oblasti (DAKhO)*. F. 2419. Op. 2 Spr. 528. 35 ark. Krisyuk S. V. Rozvitok pislyadiplomnoi osviti pedagogichnikh kadriv v Ukraini (1944-1995rr.): monografiya. L'viv: LONMIO, 1997. 206 s.
2. Kuz'menko V. V. Formuvannya naukovoi kartini svitu uchniv: vid vitokiv do s'ogodennya: monografiya. Kherson. 2014. 720 s.
3. Kuz'menko V. V., Chukh A. P. Vliyanie preobrazovaniya v obshchestve na sodержanie perepodgotovki uchitelei filologicheskikh distsiplin yuzhnykh oblastei Ukrainy v 50-70-e gg. XX veka. *Doklady Kazakhskoi akademii obrazovaniya*. 2018. №4. S. 31-38.
4. Kuz'mins'kii A. I. Teoretiko-metodologichni zasady pislyadiplomnoi pedagogichnoi osviti v Ukraini (1944-1995rr.): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kiiv, 2003. 481 s. Mischechko O. E. Stanovlennya profesiinoi pidgotovki vchitelya inozemnoi movi v Ukraini yak sistemi. *Istoriko-pedagogichnii al'manakh*. 2008. Vip. 1. S. 28-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lpa_2008_1_7. Ob uluchshenii izucheniya inostrannykh yazykov: Postanovlenie Soveta ministrov SSSR ot 27 maya 1961 g № 468. *Byulleten' ministerstva vysshogo i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR*. 1961. №8. S. 22-24.
4. Obzor osnovnykh zadach, nad kotorymi rabotal Khersonskii institut usovershenstvovaniya uchitelei v 1962-1963 gg. *DAKhO*. F. 2419. Op. 2 Spr. 138. 20 ark. Plan raboty universiteta nauchnykh znaniy uchitelei-predmetnikov na 1967- 1968 uch. god. *DAKhO*. F. 2419. Op. 2. Spr. 339. 20 ark.
5. Pro zmitsnennya zv'yazku shkoli z zhittiam i pro dal'shii rozvitok narodnoi osviti v URSR: Zakon vid 17.04.1959 roku. *Zbirnik nakaziv ta rozporядzhen' Ministerstva osviti Ukrain's'koi RSR*. 1959. № 8. S. 2-14.
6. Pro organizatsiyu fakul'tativnogo vivchennya inozemnykh mov u vechirnykh i zaochnykh serednykh shkolakh Ukrain's'koi RSR: instruktziya №7/1-240 vid 27 chervnya 1975 roku. *Zbirnik nakaziv ta instruktzii Ministerstva osviti Ukrain's'koi RSR*. 1975. № 15. S. 28-29.
7. Pro polipshennya vikladannya inozemnykh mov u zagal'noosvitnykh shkolakh: nakaz №127 vid 05.05 1974 r.; rishennya kolegii Ministerstva SRSR № 9-2 vid 07 bereznya 1974 roku. *Zbirnik nakaziv ta instruktzii Ministerstva osviti Ukrain's'koi RSR*. 1974. №11. S. 14-17.
8. Pro stan vikladannya ta yakist' znan' , umin' i navichok uchniv z inozemnykh mov u shkolakh respubliki rishennya kolegii vid 21 veresnya 1977 roku. *Zbirnik nakaziv ta instruktzii Ministerstva osviti Ukrain's'koi RSR*. 1977. №21. S. 10-12.
9. Khudominskii P. V. Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov sovetskoï obshcheobrazovatel'noi shkoly (1917-1981 gg). Moskva: Pedagogika, 1986. 184 s.

Василий Кузьменко, Анна Чух. Противоречивость тенденций развития последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в 1959-1984 гг.

В статье на основе архивных материалов и других источников раскрыты особенности развития системы последипломного образования учителей филологических дисциплин, в частности учителей иностранных языков, Юга Украины в 1959-1984 гг. Установлено, что в исследуемый исторический период определяющим фактором деятельности указанной образования была ее заидеологизированность, стандартизация и жесткая регламентация содержания образования. Анализ нормативных документов и практических результатов функционирования системы последипломного образования в указанный период дал возможность определить и положительные тенденции, является актуальным для экстраполяции опыта последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в современное образовательное пространство.

Ключевые слова: последипломное образование, филологические дисциплины, система повышения квалификации учителей Юга Украины.

Vasily Kyzmenko, Ganna Chuk. Contradiction of trends of development of postgraduate education of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine in 1959-1984

The article on the basis of archival materials and other sources reveals the peculiarities of the development of the system of postgraduate education of teachers of philological disciplines, including teachers of foreign languages, Southern Ukraine in 1959-1984. It is established that in the studied historical period the determining factor of activity of the specified educational branch was its ideologization, standardization and strict regulation of the content of education. The analysis of normative documents and practical results of functioning of the system of postgraduate education in the specified period gave an opportunity to determine the positive tendencies, which is relevant for extrapolation of the experience postgraduate education of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine into the modern educational space. It is argued that the postgraduate education of teachers of philological disciplines in 1959-1984 was determined by the ambiguity and contradictions caused by the influence of Soviet ideology on the educational sector.

The analysis of archival documents, orders and instructions of the Ministry of National Education of the Ukrainian SSR, reports of regional institutions of education gives grounds to claim that during the specified period there are contradictions caused by the positions and realities of functioning of educational institutions declared in the resolution of the relevant ministry. It is concluded that the system of professional development as one of the subsystems of postgraduate pedagogical education of the studied period is characterized by frequent attempts to reform the entire educational field and language and literary education in particular, and appropriate reorientation and retraining of teachers according to the requirements of the time.

Keywords: postgraduate education, philological disciplines, system of teachers' advanced training of the South of Ukraine.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-93-99

УДК 373.2.018.1:72.15

Анжеліка КУРЧАТОВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kurchat67@gmail.com

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА СІМ'Я ТА ЇЇ ПОГЛЯДИ НА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначається актуальність проблеми патріотичного виховання дітей у сучасному суспільстві; розкривається зміст реалізації виховного потенціалу сучасної української сім'ї, яка здійснює найбільш істотний вплив на особистість дитини старшого дошкільного віку щодо формування громадянської позиції, цінностей і орієнтацій. Визначається роль сім'ї в моральному розвитку особистості дитини, формуванні патріотичних почуттів, світогляду і характеру громадянина України. Підкреслюється, що результат формування моральної вихованості особистості безпосередньо залежить від культурного рівня сім'ї, виховної позиції, якої дотримуються батьки, загальної атмосфери, що панує в ній; визначаються відхилення організації морального виховання дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних політично-економічних проблем. Узагальнюються дані досліджень, відзначається, що не дивлячись на провідну роль сім'ї, як специфічної форми передачі соціального досвіду, історичної пам'яті і культурних традицій, сім'я і суспільство повинні здійснювати функцію патріотичного виховання дітей в єдності, оскільки цілі сімейного виховання і конкретні завдання патріотичного виховання дошкільників поки не усвідомлюються батьками в більшості українських сімей. Описані заходи, що сприяють патріотичному просвітництву дітей та їхніх батьків.

Ключові слова: патріотизм, виховний вплив сім'ї, цінності, орієнтації, діти дошкільного віку.

Сім'я – це те соціальне середовище, де закладається фундамент психофізичного благополуччя дитини, формуються основні життєві установки, даються перші уроки духовності, моральності, культури. Родина – найголовніший виховний інститут, духовно-моральний вплив якого людина відчуває протягом всього свого життя. Саме в сім'ї зароджуються початкові уявлення про батьківщину, її цінності, тому дуже важливо створити дитині такі умови, в яких вона б усвідомлювала важливість почуття любові до неї, відданість звичаям і традиціям, пошани до своїх предків. В українському соціумі істотно змінилося ставлення до таких цінностей, як батьківщина, країна, де народилася людина і до громадян якої вона належить. Акценти в соціально-моральних орієнтирах значної частини сучасних сімей різко змінилися в бік прагматизму, їх цікавить лише те, що приносить успіх у житті, з яскраво вираженими проявами егоїстичного, антисоціального й антигуманного характеру. Необхідність залучення членів сім'ї до процесу патріотичного виховання дошкільників пояснюється особливими педагогічними можливостями, які має кожна родина, і не може замінити заклад дошкільної освіти. Такі моральні цінності як любов і довіра, повага і взаємодопомога, справедливість і милосердя є основними сімейними цінностями. Але під тиском різноманітних зовнішніх факторів, обумовлених проблемами суспільства, вони поступово відходять на другий план,

віддаючи першість освіті, кр'єрі, пошуку способів підвищення доходу. В умовах модернізації української освіти формування патріотизму стає одним з головних напрямів у роботі з дітьми дошкільного віку. Батьків потрібно знайомити з різноманітними виховними заходами, ігор для дітей дошкільного віку, навчити їх моделювати різні освітні ситуації у спілкуванні з дітьми. Безперечно, низка вищезазначених проблем потребує своєчасного розв'язання, адже від цього залежить майбутнє не лише окремих сімей, а й суспільства в цілому.

Мета статті – обґрунтувати виховний потенціал української сім'ї та розкрити її погляди на формування патріотизму в дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що протягом всієї історії людства проблема патріотизму, ставлення до країни, батьківщини було предметом постійної уваги мислителів, громадських діячів, учених, педагогів: О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Проблеми патріотичного виховання в сім'ї досліджують сучасні педагоги Ю. Руденко, М. Стельмахович, П. Щербань. Зокрема, М. Стельмахович наголошував, що національне родинне виховання має базуватися на українознавстві, сприяти формуванню уявлень про власну націю та її самобутність. О. Федоренко підкреслював, що міцна нація починається з міцної родини, де дітям переходить мудра наука любові,

довіри, взаємної вимогливості й відповідальності. Тому педагог повинен починати роботу з виховання патріотизму в дітей з формування патріотичних почуттів до членів сім'ї.

Класики педагогічної науки Я. Коменський, Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та інші видатні вчені бачили в ідеї патріотизму морально-організуючий початок життя українського народу, розуміння її як ідею вітчизняного єднання, злагоди, захисту рідної країни, ідею рівноправності народів, ідею морального боргу перед суспільством, ідею відповідальності за долю Батьківщини.

Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотичні цінності», «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини», присвячені фундаментальні праці вчених: І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Котирло, Ю. Трофімова, О. Чебикіна та інших.

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О. Вишневіського, О. Губко, Є. Зеленова, П. Кононенка, В. Кузя, Ю. Руденка, В. Сипченка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Б. Чижевського, К. Чорної, Л. Штефан, П. Щербаня, які основою патріотичного виховання вважають національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Різні аспекти формування патріотизму в дітей дошкільного віку розкриваються в наукових розвідках сучасних дослідників: патріотичне виховання засобами мистецтва (Н. Майборода); формування почуття патріотизму в дітей у дошкільних навчальних закладах України (1930-1991 р.) (В. Мусієнко); виховання патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури (Л. Шкрєбтієнко); формування ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (В. Лаппо); виховання громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку на традиціях рідного краю (О. Стаєнна) тощо.

Патріотичне виховання дітей дошкільного віку – це не тільки виховання любові до рідного дому, сім'ї, дошкільного закладу, рідного міста, природи, культурних надбань свого народу, своєї нації, толерантного ставлення до представників інших національностей, а й виховання шанобливого ставлення до трудівників та результатів їхньої праці, рідної землі, захисників Вітчизни, державної символіки, традицій держави і загальнонародних свят.

В епоху різких змін у всіх сферах життя суспільства, які визнаються як кризові, система засад, традицій і ціннісних орієнтирів трансформує наш

соціум, наше світорозуміння і самовизначення. Закономірно, що ці перетворення зачіпають як суспільну систему в цілому, так і її окремі елементи, зокрема сім'ю.

Формування патріотичних почуттів, прищеплення дитині моральних якостей, поваги до оточуючих людей, порядності, чесності, готовності до подолання труднощів і життєвого оптимізму, готовності до життя у високотехнологічному конкурентному світі неможливо без тісної взаємодії та взаєморозуміння між школою і сім'єю, без урахування думки батьків.

Сучасне покоління дітей значно відрізняється від своїх попередників. Вони більш вільні у спілкуванні з дорослими, не відчують будь-яких проблем при оволодінні швидко мінливих інформаційних технологій, готові взяти активну участь в ухваленні рішень, які зачіпають їхні інтереси, їх приваблюють різні органи самоврядування, вимагають більшої самостійності. Це, безсумнівно, сприяє формуванню їхньої громадянської позиції. Однак, при цьому вони не завжди готові до реалій сучасного життя і до відповідальності за свої вчинки. В результаті сучасні діти більш егоїстичні, часто виявляють неповагу до інтересів інших людей, включаючи батьків.

Але при всіх змінах у реаліях суспільства цінність сім'ї в житті дитини залишається досить значною за рахунок зростання її психологічної функції, оскільки сім'я є одним з небагатьох факторів, що підвищують психологічну та фізіологічну стійкість до несприятливих умов.

Патріотичне почуття зароджується з формування в дитини родинних почуттів до своєї сім'ї: матері, тата, бабусі, дідуся і далеких родичів. Це перший ступінь формування патріотизму. Другий ступінь проходить через виховання любові до малої батьківщини – свого міста, дитячого колективу, місцевих традицій, історії. Третій ступінь формування патріотизму – виховання любові до Батьківщини, суспільства, народу, їхньої історії, культури, традицій. Таким чином, починається процес формування патріотизму в родині, любов до Батьківщини – його фінал.

Перші уроки громадянськості діти отримують в сім'ї. Моральні норми суспільства спочатку постають перед дитиною у формі вимог, пропонування батьками, постають втіленими в усьому способі життя сім'ї і, навіть ще, не будучи усвідомленими, засвоюються як єдино можливий спосіб поведінки. Саме в сім'ї формуються звички, життєві принципи. Від того, як будуються відносини в родині, які цінності, інтереси тут знаходяться на першому плані, залежить, якими виростуть діти. Завдання кожної сім'ї в ідеалі повинно зводитися до формування в дитини таких якостей особисто-

сті як: любов до сім'ї та оточуючих людей, повага до старших, терпимість, милосердя, справедливість, чесність, працьовитість, старанність, почуття обов'язку і відповідальності. З цих якостей, у кінцевому рахунку, і має скластися любов до Батьківщини. Щоб дитина росла справжнім громадянином, патріотом своєї Батьківщини, їй необхідно бути щоденним свідком і учасником найчесніших, справедливих, шанобливих відносин між членами її сім'ї.

Переконувати, захоплювати дітей корисними справами – важливе завдання дорослих. Батьки і діти можуть знайти багато цікавих спільних занять: спорт, туризм, колекціонування, спільне відвідування музеїв, театру і кіно, перегляд телепередач, читання книг з подальшим обговоренням прочитаного, підготовка поздоровлень для бабусь і дідусів до сімейних дат, спільна організація сімейних свят і багато іншого.

Поступово у процесі спільної діяльності формується патріотизм. Чим більше в батьків і дітей спільних справ, захоплень, тим міцніше вплив дорослих на дитину, значніше сила їх прикладу, міцніше контакти між старшим і молодшим поколіннями, успішніше виховання. Коли батьки знайомлять дітей з рідною природою, допомагають їм пережити піднесене почуття краси, почуття прекрасного, величного, вони готують передумови для сприйняття ідеї Батьківщини, народу, спільності громадянських інтересів і прагнень.

Посилення виховного потенціалу сімей зростає в результаті допомоги у вихованні дітей з боку старшого покоління – бабусь, дідусів, інших родичів. Вони служать своєрідним транслятором соціального досвіду, накопиченого поколіннями. Факторами, що сприяють установах зв'язку поколінь, є: книга (альбом) родоводу сім'ї, реліквії прожитих років, які передаються у спадок від батьків до дітей і онуків, сімейні традиції. У сім'ях, де є реліквії старших поколінь, і діти захоплюються їхніми героїчними вчинками – формування патріотизму дитини йде на більш високому рівні.

Цілеспрямоване та комплексне вивчення сучасного стану сімейного виховання в сім'ї дозволяє виокремити найбільш актуальні психолого-педагогічні проблеми в напрямі патріотичного виховання дітей. До них належать, насамперед, відсутність єдиної стратегії виховання дитини, недооцінка періоду дошкільного віку в розвитку особистості, нерозуміння його самоцінності та унікальності, недостатня готовність молодих батьків до виконання виховної функції, що виявляється в обмежених навичках догляду та спілкування з дітьми, в некритичному ставленні до особистих виховних підходів та здатності до прогнозування виховного процесу в сім'ї і його наслідків.

Особиста поведінка батьків не завжди є педагогічно доцільною. Крім того, молоді батьки відзначаються певною недооцінкою вікових та індивідуальних особливостей дитини, ролі дитячої субкультури, впливів засобів масової інформації на формування особистості дитини. Ці проблеми ґрунтуються на недостатньому рівні сформованості психолого-педагогічної культури молодих батьків.

Дослідження, проведені серед батьків дошкільників виявили нерозуміння багатьма значущості виховання в дітей патріотичних якостей, що є наслідком деформації батьківського громадянсько-патріотичної свідомості в умовах розмитості і невизначеності ціннісних орієнтирів у суспільстві, а також недостатні психолого-педагогічні знання батьків.

На жаль, дослідники констатують, що переважна більшість сучасних батьків з певних причин не спроможна повною мірою дбати про патріотичне виховання своїх дітей. У більшості батьків відсутні елементарні моральні цінності й орієнтації, вони не володіють засобами гуманістичного спілкування, на базі якого зароджуються, розвиваються і зміцнюються духовно-моральні потреби дітей. При цьому сучасним батькам бракує часу на читання ґрунтовної наукової літератури щодо проблем виховання дітей, а також його здійснення в душі патріотизму. Увага батьків зосереджена, перш за все, на матеріальному забезпеченні сім'ї, на проблемах її виживання. Надання переваги першочерговому задоволенню базових потреб дитини саме по собі не викликає нарікання, оскільки це, згідно з теорією А. Маслоу, відкриває шлях для «виходу на сцену» вищих потреб дитини. Проте, на жаль, багато батьків зупиняється на цьому, не надаючи належної уваги формуванню вищих моральних і духовних потреб дітей.

Дослідження виховного потенціалу сім'ї в напрямі формування патріотизму в дитини старшого дошкільного віку, показало, що 34,7% батьків начебто піклуються про виховання патріотичних почуттів у дитини (честь, гідність, щирість, доброта, терплячість, чесність, порядність), проте в них переважає авторитарний стиль спілкування з дитиною (нав'язування своєї волі, пригнічення ініціативи), що не сприяє розвитку щирості її почуттів. Значна кількість батьків (50,5%) стримують розвиток ціннісних орієнтацій щодо патріотичності у своїх дітей, що відбувається внаслідок нерозуміння самоцінності та унікальності внутрішнього світу дитини, перспектив її морального розвитку.

Діти рідко разом з батьками проводять вільний час. Їх усе частіше віддають у різні школи розвитку, секції, купують гаджети. Живе спілкування в сім'ї є вкрай обмеженим, внаслідок чого виховний

потенціал родинного виховання суттєво знижується. Це призводить до незадоволення потреб дитини, в тому числі й формування патріотичного світогляду, а в деяких випадках можна казати про повне ігнорування (володіння українською мовою, бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи). Цікаво, що ця тенденція спостерігається не лише у проблемних сім'ях, але й у зовні благополучних, в яких дорослі, формально «займаючись вихованням» дитини, водночас не дбають про задоволення її духовних потреб, особливо потреб в емоційному контакті з батьками.

Для кожної сім'ї характерним є свій тип стосунків, стиль спілкування, мікроклімат, який може бути сприятливим для формування патріотичності дитини старшого дошкільного віку або, навпаки, пригнічувати цей процес. Нервовий, напружений мікроклімат сім'ї не сприяє цьому розвитку: він негативно впливає на психічний стан дитини, на рівень її самооцінки та сприяє підвищенню її агресивності. Доброзичлива домашня атмосфера, пронизана щирістю, взаєморозумінням, бажанням поділитися радістю, бідую, своїми думками, навпаки, становить надійне підґрунтя для розвитку дитини. Опитування батьків показало, що у 54% з них спостерігається загальна незадоволеність сімейною атмосферою, 21,6% відзначають нервову психічне напруження у сім'ї, 31,4% батьків відчувають тривожність, і лише 14,8% сімей сприймають родинну атмосферу як сприятливу. Значний вплив на сучасну сім'ю має соціально-економічна ситуація: лише 4% дорослих відзначають, що впевнені в майбутньому, тоді як 51,5% батьків відчувають невпевненість, страх і песимізм, у зв'язку з тим, що не можуть реалізувати себе на батьківщині. Це накладає відбиток на атмосферу в сім'ї і, як наслідок, на процес патріотичності дитини.

Суттєвих змін зазнали цінності сучасних батьків і, як наслідок, дітей. Так, 45% дорослих віддають перевагу цінностям західного зразка, що не завжди є орієнтованими на високі гуманістичні ідеали і відчуття усвідомлення своєї належності до українського народу. 53% батьків із задоволенням дивляться низькопробні бойовики та трилери, які нерідко пропагують у стосунках з оточенням культ сили, жорстокості, бездуховності й цинізму. Діти сприймають цю інформацію, яка шкодить особистості, що розвивається. Відсоток батьків, які віддають перевагу вітчизняним стрічкам, значно менший – 32%. Подібна трансформація цінностей негативно впливає на повноцінний розвиток дитини.

Опитування сучасних дошкільників і молодших школярів показало, що найпопулярнішими мультфільмами і фільмами багатьох з них є західні стрічки не досить гуманної спрямованості, герої яких прагнуть нашкодити один одному. Відпочинок здебільшого батьки з дітьми обирають закордонний. Дбаючи про моральний розвиток своїх дітей, батькам слід ретельно контролювати якість продукту, який вживають діти. Для цього необхідно формувати домашню відеотеку фільмів і мультфільмів духовної спрямованості.

Результати дослідження особливостей виховного потенціалу, що панує в сучасних сім'ях, та міри націленості батьків на моральне виховання дітей показали, що лише 10% сімей відрізняються високим рівнем морального середовища. В них переважає здорова моральна атмосфера, діти отримують цілеспрямоване виховання, допомога батькам потрібна лише у плані корекції засобів виховання щодо патріотичного виховання дітей. 15% сімей мають нормальні міжособистісні стосунки, проте в них відсутня моральна спрямованість у вихованні: діти знаходяться в центрі уваги батьків, але в них розвивають не духовність, а певні споживацькі потреби та нахили, що не викликають у батьків жодного занепокоєння й тривоги. 20% сімей мають тенденцію до конфліктності, що наростає. Авторитарність батьків у таких сім'ях стає причиною відсутності взаєморозуміння. 35% сімей є зовні благополучними, проте в них процвітає масова міщанська культура, виховання в таких сім'ях однобоке й поверхове. І 20% сімей – родини, в яких дітей виховують дідуся і бабусі, тому що батьки працюють за кордоном.

Дуже важливим є той факт, що сучасним батькам стало складніше виробляти естетичні уявлення про прекрасне і потворне, оскільки вони утверджуються у свідомості дитини в процесі постійного розумової і фізичної праці, спрямованої на збереження і створення краси власного житла, відносин з близькими людьми. Без створення в родині відповідного новим реаліям трудового виховання не можуть бути вирішені завдання морального, естетичного розвитку підростаючого покоління, що відповідає вимогам нашого часу. Така проблема вирішується вкрай повільно, і не слід очікувати в найближчому майбутньому скорочення частки тих молодих людей, яким байдуже своє майбутнє, стан здоров'я, якість життя. Сьогодні переважна більшість респондентів не мають уявлення про особливі механізми вироблення в дітей не тільки навичок самоорганізації, а й таких якостей, як гордість за досягнення в освоєнні вимог культури, сорому, совісті, боргу, відповідальності, мужності, впевненості в собі, вміння виявляти любов до природи, повагу до інших людей.

Отже, реальне життя з його труднощами та суперечностями значною мірою впливає на моральність батьків та виховний потенціал сучасної української сім'ї, яка стала незалежною, відкритою і, на жаль, водночас агресивнішою, такою, що підпорядковує зміст своєї життєдіяльності завданням виживання. Внаслідок втрати традиційної культури та низького рівня педагогічної культури, незнання батьками природи і змісту морального світу людини та власних дітей і недостатнім їх співробітництвом із закладами освіти виховний потенціал теперішньої сім'ї, на жаль, суттєво знизився порівняно з сім'єю попередніх часів, яка була менше стурбованою питаннями виживання і більшою мірою зберігала виховний потенціал.

Для забезпечення патріотичного виховання, формування моральних цінностей у сімейному середовищі в арсеналі батьків є різні загальнопедагогічні методи, застосування яких стимулює виникнення в дітей думок, почуттів, потреб, які спонукають їх до певних вчинків, поведінки, свідомого ставлення до своєї держави, її традицій, української мови, громадянська відповідальність. Спільна діяльність батьків з дитиною є джерелом радості, збагачує новими враженнями, вчить дитині вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, оцінювати свої і чужі вчинки, підпорядковувати свою поведінку духовно-моральним нормам.

В закладі дошкільної освіти доцільно організувати роботу сімейного клубу «Чарівні двері добра і довіри» для дітей старшого дошкільного віку, спрямовану на виховання поваги до традицій і звичаїв українського народу, почуття справедливості, милосердя, формування загальної культури особистості дітей, підвищення компетентності батьків з питань патріотичного виховання. Робота педагогів повинна носити індивідуальний і колективний характер: спільні види ігрової та продуктивної діяльності об'єднують дітей і дорослих, дають можливість зробити разом потрібну та красиву річ, малюнок, колаж тощо.

Рекомендації для батьків: 1. Звертайте увагу дитини на красу рідного міста. 2. Під час прогулянки розкажіть, що знаходиться на вашій вулиці, поговоріть про значення кожного об'єкта. 3. Дайте уявлення про роботу громадських установ: пошти, магазину, бібліотеки тощо. Постостерегайте за роботою співробітників цих установ, відзначте цінність їх праці. 4. Разом з дитиною беріть участь у праці з благоустрою та озеленення свого двору. 5. Розширюйте свій кругозір. 6. Навчайте дитину правильно оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей. 7. Читайте дітям книги про Батьківщину, її героїв, про традиції, культуру свого народу. 8. Заохочуйте дитину за прагнення підтримувати порядок, зразкову поведінку в громадських місцях.

У сучасному світі дуже важливо, щоб в кожній людині було сформовано патріотичні почуття. На жаль, патріотизм не передається у спадок і його неможливо навчити. Його можна тільки сформувати, прищепити і розвинути. І починати робити це потрібно з раннього віку.

Підводячи підсумок виховного впливу сім'ї на виховання дитини, можна припустити, що батьки здебільшого розуміють сутність морального виховання як цілеспрямованого процесу впливу на дитину (для виховання необхідно обрати певний проміжок часу, відповідні методи і «виховувати»). Сучасні батьки не мають чітких уявлень про те, як саме вони можуть закладати духовне підґрунтя, на яких прикладах варто прищеплювати дитині любов до своєї країни і навіщо, в принципі, це робити; багато батьків у процесі виховання вирішують нагальні завдання, породжені конкретною життєвою ситуацією. Водночас вони недооцінюють виховного впливу повсякденного життя сім'ї, власної побутової поведінки, звичайного родинного спілкування. Як зазначалося, такий повсякденний вплив зумовлює вироблення в дитини на неусвідомленому рівні певних стереотипів поведінки, які, в свою чергу, визначають не тільки окремі звички й життєві установки, а й великою мірою впливають на вироблення дитиною моделі свого майбутнього життя.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т. Ф. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах // Український соціум. К., 2008. С. 63-67.
2. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М., 2000. С. 25-27.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
4. Богуш А. М. Концептуальні засади громадянсько-патріотичного виховання дітей і молоді Василя Сухомлинського у вимірі століття // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2018. Вип. 171. С. 39-43.
5. Борисова Н. А. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку // Таврійський вісник освіти, 2017. № 1. 53-59 с.
6. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах // Тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2004 року. К., 2005. 144 с.
7. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку : монографія. Київ : ТОВ Задруга, 2017. 360 с.
8. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 7(33). С. 69-75.
9. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 8-16.

10. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина. Програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку за науковою редакцією О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 73 с.
11. Кравченко Т. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах // Соціальна психологія. 2006. № 2(16). С. 142–150.
12. Кравченко Т., Трубавіна І. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників. К. : ДЦССМ, 2004. 100 с.
13. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. К. : Кондор, 2007. 656 с.
14. Поніманська Т. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини // Дошкільне виховання. 1999. № 8. С. 14-15.
15. Родинна педагогіка: Навчально-методичний посібник. К. : ПАРАПАН, 2002. 216 с.

References

1. Aliksieienko T. F. Vychovnyi potentsial simii v suchasnykh umovakh [Educational potential of the family in modern conditions] // Ukrainskyi sotsium. K., 2008. PP. 63-67.
2. Antonov A.Y., Medkov V.M. Sotsyolohyia semi [Family Sociology] M., 2000. PP. 25-27.
3. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti : pidruchnyk [Identity education: a textbook]. Kyiv : Lybid, 2008. 848 p.
4. Bohush A. M. Kontseptualni zasady hromadiansko-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi Vasylia Sukhomlynskoho u vymiri stolittia [Conceptual foundations of civic-patriotic upbringing of Vasyl Sukhomlinsky's children and youth in the dimension of the century] // Naukovi zapysky [Tsentrálnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. 2018. Vyp. 171. PP. 39-43.
5. Borysova N. A. Patriotychno vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Patriotic upbringing of children of preschool age]/ N. A. Borysova – Kherson : Tavriiskyi visnyk osvity, 2017. –№ 1– 53-59 p.
6. Vychovnyi potentsial simi v suchasnykh umovakh // Tematychna derzhavna dopovid pro stanovyshche simei v Ukraini za pidsumkamy 2004 roku. [The upbringing potential of the family in today's context // Thematic State Report on the Situation of Families in Ukraine in 2004] K., 2005. 144 p.
7. Honchar L. V. Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditvy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku [Formation of humane relations of parents with children of primary school and adolescence: a monograph] : monohrafiia. Kyiv : TOV Zadruga, 2017. 360 p.
8. Iezhova O. O. Vychovannia osobystosti u novii sotsiokulturnii realnosti [Educating the personality in the new socio-cultural reality]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2013. № 7(33). PP. 69-75.
9. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia [Adult Games. Interactive teaching / training methods]/ uporiad. L. Halitsyna. K. : Red. zahalnoped. haz., 2005. PP. 8-16.
10. Kaplunovska O. Ukraina – moia Batkivshchyna [Ukraine is my Motherland]. Prohrama natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku za naukovoiu redaksiieiu O. D. Reipolskoi –Ternopil : Mandrivets, 2016 – 73 p.
11. Kravchenko T. Vychovnyi potentsial simi v suchasnykh umovakh [Educational potential of the family in modern conditions]// Sotsialna psykholohiia. – 2006. – № 2(16). – PP. 142-150.
12. Kravchenko T., Trubavina I. Dopomoha batkam u vykhovanni ditei [Helping Parents in Parenting: Methodical Recommendations for Social Workers.]: Metodychni rekomendatsii dlia sotsialnykh pratsivnykiv. K.: DTSSM, 2004. 100 p.
13. Moiseiuk N. Ye. Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. 4-te vyd., dopov. K. : Kondor, 2007. 656 p.
14. Ponimanska T. Liudy i ya. Svit doroslykh yak chynnyk sotsializatsii osobystosti dytyny [People and I. The world of adults as a factor in the socialization of the child's personality]// Doshkilne vykhovannia. 1999. № 8. PP. 14-15.
15. Rodynna pedahohika [Family pedagogy: A manual]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. K.: PARAPAN, 2002. 216 p.

Анжелика Курчатова. Современная украинская семья и ее взгляд на формирование патриотизма у детей старшего дошкольного возраста

В статье определяется актуальность проблемы патриотического воспитания детей в современном обществе; раскрывается содержание реализации воспитательного потенциала современной украинской семьи, которая осуществляет наиболее существенное влияние на личность ребенка старшего дошкольного возраста по формированию гражданской позиции, ценностей и ориентаций. Определяется роль семьи в нравственном развитии личности ребенка, формировании патриотических чувств, мировоззрения и характера гражданина Украины. Подчеркивается, что результат формирования нравственной воспитанности личности напрямую зависит от культурного уровня семьи, воспитательной позиции, которой придерживаются родители, общей атмосферы, царящей в ней; определяются отклонения организации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в контексте современных политико-экономических проблем. Обобщаются данные исследований, отмечается, что несмотря на ведущую роль семьи, как специфической формы передачи социального опыта, исторической памяти и культурных традиций, семья и общество должны осуществлять функцию патриотического воспитания детей в единстве, поскольку цели семейного воспитания и конкретные задачи патриотического воспитания дошкольников пока не осознаются родителями в большинстве украинских семей. Описанные мероприятия, способствующие патриотическому просвещению детей и их родителей.

Ключевые слова: патриотизм, воспитательное влияние семьи, ценности, ориентации, дети дошкольного возраста.

Angelika Kurchatova. The modern ukrainian family and its attitudes for the formation of patriotism of older preschool children

The article determines the relevance of the problem of patriotic upbringing of children in the modern society; it reveals the content of realizing the educational potential of the modern Ukrainian family, which has the most significant influence on the personality of a pre-school child in shaping civic position, values and orientations. The article examines modern trends which influence a young family behavior, especially an upbringing function. In this context the author analyses specific problems of upbringing of the children in a young family. In the article the features of influencing of domestic mutual relations and paternal styles of education are considered on socialization of personality of child. The role of the family in the moral development of the child's personality, the formation of patriotic feelings, the outlook and character of the citizen of Ukraine are determined. It is emphasized that the result of formation of a moral upbringing of the individual depends directly on the cultural level of the family, the upbringing position held by the parents, the general atmosphere that prevails in it. The deviations of the organization of moral education of older preschool children in the context of contemporary political and economic problems are determined. Summarized research data, it is noted that despite the leading role of the family, as a specific form of social experience transfer, historical memory and cultural traditions, family and society should perform the function of patriotic education of children in unity, since the goals of family education and the specific tasks of patriotic upbringing of preschool children are not yet understood by parents in most Ukrainian families. The main types of modern families and their educational influence on the child personality formation are described in the article Measures promoting the patriotic education of children and their parents are described. Now, however, the importance of family is gradually growing, as its role has been perceived in the development of the younger generation. Because it is in the family where the model of future life is formed, so it is much depends on parents and other relatives.

Keywords: patriotism, family upbringing, values, orientations, preschool children.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-100-106

УДК: 371.15

Маріанна ЛЕВРІНЦ

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II, м.Берегове, Україна
e-mail: marianna@kmf.uz.ua*

ОНТОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У статті на підставі аналізу джерельної бази розкриваються онтологічні аспекти проблеми фахової компетентності вчителів іноземних мов у США, сутність і чинники окресленої проблеми в науково-освітньому дискурсі. З'ясовано, що у США зацікавлення проблемами компетентності професійної діяльності вчителя-філолога зумовлене особливостями демографічного складу населення, нестачею педагогічних кадрів та національною кампанією, спрямованою на популяризацію вивчення іноземних мов. Розгляд означеної проблеми започатковано у працях американських науковців у першій половині ХХ ст., внаслідок реалізації компетентнісно-базованої освіти, яка набула рис систематичності у 1960-х роках. Натепер концептуальні орієнтири проблеми компетентності педагогічної діяльності оформлюються у цілісному підході, потрактовуючись у процесуально-розвивальній парадигмі, що протиставляється її розумінню як певного способу виконання професійних завдань. У галузі педагогічної освіти США поняття компетентності розглядається як діалектична єдність професійних знань, умінь і диспозицій, що є першоосною якісної професійної діяльності.

Ключові слова: фахова компетентність, онтологія, педагогічна освіта, компетентнісно-базована освіта, учитель-філолог, іноземна мова, США.

У світовому науковому просторі суть і мета фахової підготовки педагогів, а також вимоги до її якості вбачаються у формуванні професійних компетентностей, конкретизованих у знаннях, уміннях і диспозиціях, якими необхідно оволодіти майбутнім фахівцям. Професійна компетентність створює підґрунтя ефективної професійної діяльності вчителів іноземних мов (ІМ), що є прямим шляхом до зростання навчальної результативності [15], поліпшення функціонування освітньої системи [13] та її модернізації. Зокрема, у США усі починання із реформування освітньої системи беруть за пункт відліку ефективну професійно-педагогічну діяльність [4], першоосною якої є сформовані професійні компетентності.

У дослідженні онтологічних аспектів проблеми фахової компетентності педагогів ми передусім спирались на праці вітчизняних і зарубіжних учених, де вивчаються проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів ІМ в університетах США (Черній Л.), досвід підготовки філологів в американських ЗВО (Бідюк Н., Іконнікова М.), компетентність й ефективність професійної діяльності педагогів у США (Berliner D., Darling-Hammond L., Korthagen F., Tsui A.), генеза проблеми компетентності в американському освітньому діалозі (Field H., Ford K., Forzani F.), сутнісні характеристики концепту компетентність (Вовк О., Гусак Л., Kouwehowen W.), формування професійної компетентності вчителів ІМ (Бігич О., Задунайська Ю.) і т.д. Водночас, як свідчить докладне вивчення вказаних джерел, онтологія

проблеми компетентності вчителів ІМ у США вивчається недостатньо, що й вмотивовує необхідність подальших розвідок у визначеному напрямі.

Метою статті є ретроспективний аналіз проблеми компетентності майбутніх учителів ІМ у США, а також вивчення сутності і чинників означеної проблеми в американському науково-освітньому дискурсі.

Останнім часом увага американської громадськості прикута до проблеми якості професійної діяльності і компетентнісного рівня педагогів, зокрема вчителів ІМ із низки об'єктивних причин, серед яких варто виділити три основні (рис. 1): насамперед, етнолінгвістична диверсифікованість учнівського складу країни, де за приблизними підрахунками 4,6 мільйона учнів вивчають англійську мову як другу і це посилює потребу у педагогічних фахівцях філологічного профілю [9]. По-друге, брак педагогічних кадрів у США призвів до спроб деяких упливових освітян заповнити прогалини в системі за рахунок зниження вимог до претендентів на педагогічні посади. У країні було запроваджено суто американський освітній винахід – альтернативні програми підготовки педагогів, однак рівень професійної компетентності їхніх слухачів став приводом для гострих дискусій. Провідні науковці Америки попереджують, що девальвація професійних цінностей, ідеалів і мірил ефективності педагогічної праці прихильниками альтернативних програм відбувається за рахунок зниження якості професійної діяльності вчителів ІМ та загального рівня освіти. Відтак,

науковці й освітяни країни з новою силою заявили про необхідність підвищення компетентнісного рівня педагогічного корпусу[4]. Врешті, у США було розгорнуто масштабну кампанію, спрямовану на вивчення ІМ широкими верствами населення у відповідь на виклики глобалізованого суспільства, а також із економічних міркувань і питань національної безпеки[16].

Сукупність впливу означених чинників стала поштовхом до вивчення проблеми якості професійної діяльності та компетентнісного рівня вчителів ІМ як її першооснови (рис. 1).

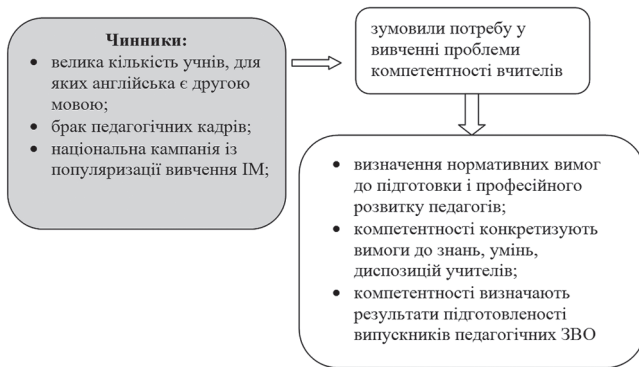


Рисунок 1 – Обґрунтування чинників і сутності вивчення проблеми компетентності вчителів ІМ у США

Візуалізація сутності ефективної педагогічної освіти й праці відзначається етносоціальною забарвленістю[14], варіюючись від країни до країни, від культури до культури аж до найвужчих освітніх контекстів. Особливості оволодіння педагогічною професією й освітні процеси є соціально, контекстуально й ідеологічно зумовленими, відображаючи уявлення про ідеального вчителя, громадянина і функції шкільництва [3]. З огляду на це, компетентності, якими оволодівають педагогічні фахівці, поряд із загальноприйнятими у світовій освітній практиці, набувають соціокультурного «колериту», що актуалізує необхідність вивчення питання компетентності в освітньому середовищі США. Багатовекторність впливу, що визначає соціокультурні властивості концептуалізації якісної педагогічної підготовки і діяльності, зумовлюється історичним тлом, поширеними моделями вчителювання і громадянства, теоріями навчання, шкільними технологіями, управлінськими стилями, фінансовими ресурсами, а також системою контролю за якістю освіти [2, 2].

Вивчення проблеми компетентності у світовій і американській науково-педагогічній літературі є одним із джерел у дослідженні ефективності професійної діяльності вчителів, становлячи платформу для узгодження якостей, необхідних учителю в роботі [11]. Перші спроби концептуалізації компетентності в американському дискурсі,

а також компетентнісно-базованої педагогічної підготовки розпочались ще в першій половині ХХ ст. Водночас, витлумачення концепту компетентності породило багато протиріч і заперечливих аргументів, незважаючи на накопичений чималий науковий досвід і традиції практичної реалізації компетентнісно-базованої освіти у США.

Мотивацією досліджень проблеми компетентності є ідея поліпшення якості й продуктивності освіти шляхом оптимізації професійної діяльності вчителів. Епістемологічним підґрунтям, закладеним в основу досліджень компетентності у США у першій половині ХХ ст. є теорія біхевіоризму, у світлі якої вважається, що поліпшення якості виконання завдань відбувається шляхом тренування через повторення бажаних зразків діяльності[12, 41]. У розрізі філософії біхевіоризму було конкретизовано дискретні компетентності та специфічні цілі, що визначають ролі вчителя у компетентнісно-базованій педагогічній підготовці. Вченими-біхевіористами виокремлювались сотні компетентностей, необхідних для оволодіння вчителем. Уважалось, що демонстрація якісного виконання педагогічних завдань є достатньою підставою для кваліфікування педагога як компетентного [6, 39].

У 1920 році у США спроби оптимізації освіти реалізувались у реформуванні освітньої системи, коли було закладено основи компетентнісно-базованої освіти (КБО). Але систематичного характеру запровадження КБО набуло у 1960-х роках, зокрема у підготовці педагогічних кадрів [8]. У цей період було введено основні категорії і поняття у галузі досліджень проблеми компетентності вчителів. Педагогічна компетентність витлумачувалась як вміння виконувати певні професійні завдання у відповідності із освітніми стандартами. Компетентності розглядались як комплекс певних практичних навичок, позбавлених теоретичної змістовності. Для прикладу, оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей випускників педагогічних ЗВО здійснювалось на основі діяльнісних компонентів, на базі яких уточнювалось, що майбутній учитель повинен знати й вміти робити та на якому рівні майстерності. У цей же час розпочалися розробки курикулумів, тоді як навчальні програми університетів почали опрацьовуватись із врахуванням компетентностей. Важливою рисою тогочасної КБО у США є зосередженість на знаннях і вміннях студентів як кінцевого результату навчання, а не на змісті навчальних курсів [7, 1–2].

Поширеність КБО в освіті педагогів завдячувала ідеї прямолінійної залежності між компетентністю педагогів і успішністю навчання учнів. Однак, у тогочасних емпіричних дослідженнях такої

взаємозалежності не було встановлено [12, 42], що призвело до критики означеної моделі підготовки вчителів. Також оцінювання якості педагогічної діяльності на основі переліку із кількох сотень компетентностей виявилось малоефективним і надзвичайно незручним [10, 314]. Відтак, у 1970–80 роках відмічається спад популярності КБО в освіті педагогів. Техніцизм у підготовці вчителів, фрагментування ефективної педагогічної діяльності на окремі елементи є несумісними із концепцією цілісності й комплексності її природи [11].

Беручи до уваги вищезгадані критичні зауваження, концептуалізація компетентнісно-базованої підготовки вчителів на сучасному етапі відбувається у цілісному підході, згідно з яким компетентність розглядається як комплекс знань, умінь, ставлень, цінностей, які виявляються у контексті виконання завдань. У цілісному підході компетентність описується як розвивальний процес, а не певний спосіб виконання завдань. Кваліфікування компетентності у розвивальній парадигмі вмотивовує важливість ціложиттєвого навчання, відтак учитель залучається до неперервного професійного зростання [11, 24–25]. Розвиток професійних компетентностей не завершується із закінченням навчання в університеті: жодна програма підготовки вчителів нездатна забезпечити майбутніх учителів готовим набором компетентностей, необхідних для роботи в динамічному освітньому просторі, що посилює важливість професійного розвитку вчителів.

Онтологія компетентності як наукової проблеми відзначається відсутністю консенсусу у витлумаченні її категоріального апарату, розбіжність у розумінні якого посилюється при порівнянні національних особливостей досліджень. Насамперед, це стосується концептів «компетентність» і «компетенція» та їх використання у формі множини. Порівняльний аналіз свідчить, що у США загальноновживаним є термін *competency*, тоді як у Великобританії переважає ужиток терміну *competence* [12, 43]. Обидва терміни перекладаються як *компетентність*, *компетенція*. Тобто в англомовному світі денотативне значення понять є однорідним, на відміну від значення лексем в українській мові, які несуть різне смислове навантаження. Незважаючи на деякі розбіжності, українські науковці загалом погоджуються, що компетенція стосується кола повноважень, обов'язків, наданій уповноваженій особі. Компетентність же передбачає наявність знань, умінь, навичок і ставлень, які дають змогу особистості виконувати свої професійні функції. Для зручності ми використовуємо поняття «компетентність» для позначення обох вищезгаданих форм, згадуваних в англомовних наукових працях.

Аналіз фахової літератури виявив наявність численних підходів до розкриття сутності поняття компетентності, що знаходить вираження у сотнях дефініцій. Спроби розібратись у евристичній розмитості дефінування поняття (де кожен автор викладає власне бачення проблеми) зумовили необхідність їх класифікації, що представлені нижче.

Виділення списків компетентностей, які моделюють вимоги до результатів навчання майбутніх учителів є наслідком впливу філософії біхевіоризму й освітнього позитивізму. У витлумаченні сутності компетентності ми відходимо від позитивістського сприйняття наукової картини світу, згідно з яким досягнення єдиноправильного об'єктивного розуміння освітніх реалій є бажаним і можливим. Уважаємо, що інтерпретивізм і постпозитивізм, які допускають існування множинних індивідуальних конструювань понять в залежності від обставин, є більш прийнятними у вивченні концепту компетентності. Тому ми не ставимо за мету здійснити детальний аналіз концептуальних підходів до визначення категоріального апарату досліджуваного поняття (таких робіт є надзвичайно багато у фаховій літературі), натомість розглянемо їх у світлі релевантності до вищої педагогічної освіти та професійно-педагогічної діяльності.

Розгорнутий аналіз проблеми компетентності дозволив Кувенговену В. виділити п'ять категорій визначення концепту: (1) здатність виконувати професійні завдання відповідно до узгоджених норм (розгляд компетентності здійснюється у продуктивній парадигмі); (2) здатність обирати й застосовувати знання, вміння й ставлення, необхідні для ефективного виконання завдань (метакогнітивні властивості); (3) наявність необхідних якостей, знань, умінь і ставлень; (4) опис того, що фахівець повинен бути здатним робити; (5) ширші дефінування, які поєднують елементи попередніх чотирьох категорій [12, 53]. Автор дає своє визначення поняття компетентності, яке влучно узагальнює науковий доробок попередників. Компетентність – це здатність обирати й застосовувати інтегрований кластер знань, умінь і диспозицій з метою виконання ролі або завдання у певному професійному контексті згідно з певним стандартом, беручи до уваги особистісні якості, як наприклад, мотивацію і силу волі [12, 68].

У галузі освіти розповсюдженим є використання терміна компетентність для позначення комплексу знань, умінь, диспозицій, ставлень, цінностей, які уможливають ефективне виконання завдань за певних обставин. У компетентностях відображено основні вимоги до викладання, конкретизовані у знаннях, уміннях і диспозиціях [5].

У парадигмі дидактики концепт компетентності використовується для позначення результату навчання, що виражається у підготовленості випускника педагогічного ЗВО до виконання професійних обов'язків, а також для оцінки якості й ефективності професійної діяльності вчителя. У країнах пострадянського простору компетентність у площині результативності навчання трактується як 1) якість фахівця, що здобув освіту і є підготовленим до виконання професійних обов'язків; 2) здатність якісно й ефективно провадити професійну діяльність; 3) відповідність кваліфікаційним характеристикам; 4) інтелектуальне новоутворення, сформоване внаслідок розвитку професійних компетентностей; 5) специфічна здатність ефективно виконувати професійні завдання у певній галузі; 6) пункт відліку у розвитку професійних здібностей фахівця [1, 86–87].

Вивчення компетентності у контексті педагогічної освіти здійснюється у двох перспективах. У першій перспективі дослідження спрямовуються на оптимізацію підготовки вчителів шляхом урахування одержаних результатів у реалізації навчальних планів і програм. У другій перспективі врахування й імплементація результатів досліджень проблеми компетентності сприяє зростанню статусу педагогічної професії, поліпшує ефективність педагогічної діяльності, стимулює до професійного розвитку вчителів, удоцілює процес оцінювання якості професійної діяльності вчителів.

У США дескриптори професійної компетентності педагогів у загальних рисах подані у нормативних документах, що регламентують вимоги й стандарти до професійної підготовки й розвитку вчителів, які деталізуються у курикулах навчальних закладів у вигляді вимог до знань і вмінь студентів. Навчальний процес вибудовується згідно з вимогами освітніх стандартів, які слугують загальними рекомендаціями.

Професійні компетентності виступають у ролі критеріїв оцінювання підготовленості випускників університетів за педагогічними спеціальностями. Однак стандарти й компетентності не є тотожними: стандарти є втіленням ідеальних уявлень про ефективну педагогічну діяльність, погоджених професійною спільнотою, тоді як компетентності є більш конкретизованими індикаторами, що слугують для оцінювання рівня підготовленості випускника педагогічного ЗВО або для визначення професійного рівня практикуючого педагога.

У США вимоги до професійної підготовки, розвитку і загальної професійної компетентності педагогів визначаються на державному і муніципальному рівнях департаментами освіти, тоді як

компетентності як нормативні показники підготовленості майбутніх учителів визначаються у навчальній документації вищих навчальних закладів, ґрунтуючись на стандартах професійної підготовки вчителів.

У США науковим підґрунтям для ранжування компетентнісних рівнів є дослідження експертизи кваліфікації педагогів (teacherexpertise). У коло інтересів учених входить виявлення спільного й відмінного у діяльності початкуючих і досвідчених учителів, виділення властивостей педагогів-експертів, рівнів професійного розвитку [14]. Основними властивостями експертизи у педагогічній діяльності є: а) рутинність, тобто сформованість моделей діяльності, педагогічний репертуар; б) урахування соціальних потреб і динаміки шкільного колективу; в) усвідомлення проблем, зв'язаних із викладанням; г) предметна галузева експертиза, яка дозволяє усвідомлювати закономірності у житті класного колективу [2, 16]. Для позначення рівнів розвитку професійної компетентності застосовуються наступні дескриптори: а) початківець (випускник університету) (noviceteacher); б) молодий педагог (apprentice); в) практикуючий учитель (practitioner); г) експерт або ментор (expertmentor);

Структурними елементами професійної компетентності педагогів є знання, вміння і диспозиції.

І. *Професійні знання* вчителя включають: 1) предметні знання; 2) знання методики викладання дисципліни, що передбачає ґрунтовні знання про дисципліну та її структуру; знання про навчальні техніки, контексти й цілі; знання про труднощі, з якими стикаються учні в ході вивчення дисципліни; стратегічні знання про навчальні методи й курикулум; 3) педагогічні знання; 4) знання про курикулум; 5) обізнаність із основами суміжних галузей знань; 6) розуміння контекстуальних, інституціональних, організаційних аспектів освітньої політики; 7) розуміння проблеми інклюзії і диверсифікованості; 8) використання інформаційних технологій у навчальному процесі; 9) обізнаність із положеннями психології розвитку особистості; 10) групова динаміка, теорія навчання, проблеми мотивації; 11) контроль за якістю навчання і оцінювання результатів навчання;

ІІ. *Уміння*: 1) Планування й управління навчальним процесом; 2) використання навчальних матеріалів і технологій; 3) моніторинг, адаптування й оцінювання навчальних цілей і процесів; 4) збір, аналіз та інтерпретація інформації про навчальні результати учнів для поліпшення викладання й навчання; 5) використання, розвиток і створення емпіричної бази галузі; 6) колаборація з колегами, батьками і т.д.; 7) рефлексивні,

метакогнітивні, міжособистісні вміння, необхідні для індивідуального навчання, а також навчання у професійній спільноті; 8) адаптація до освітніх контекстів;

III. *Диспозиції*: переконання, ставлення, цінності, зобов'язаність; 1) епістемологічне усвідомлення; 2) готовність до змін, гнучкість, неперервне навчання, професійне зростання, включаючи навчання і науково-дослідницьку діяльність; 3) готовність забезпечувати ефективні умови для навчання всіх учнів; 4) критичне ставлення до власної професійної діяльності; 5) готовність співпрацювати у колективі колег; 6) почуття само ефективності[17]. Диспозиції відіграють роль каталізатора у розвитку професійних знань і вмінь, активуючи діяльність педагога що до саморозвитку, професійного зростання і вдосконалення компетентнісного рівня.

Критерії якісної професійної підготовки вчителів слід розглядати з позицій узгодження складових і кількісно-якісних показників сформованості компетентностей, як кінцевого продукту навчання, тобто із визначення вимог до знань, умінь і диспозицій випускника педагогічного ЗВО.

Отже, на підставі вивчення фахової наукової літератури і нормативної документації з'ясовано, що проблема компетентності вчителя-словесника у США набула поширеності із низки об'єктивних причин, а саме завдяки унікальному етнолінгвістичному складу населення із високим відсотком неангломовних учнів, а також із-за нестачі педагогічних працівників, яку намагаються компенсувати шляхом зниження вимог до кандидатів на педагогічні посади, що викликає занепокоєння прихильників традиційних підходів до підготовки вчителів. У країні було розгорнуто кампанію із

популяризації вивчення ІМ населенням країни, що загострило потребу у забезпеченні освітнього процесу фахівцями-філологами. Сукупність означених чинників створила сприятливий ґрунт для дослідження якості професійної діяльності та професійної компетентності вчителів ІМ.

Проблема компетентності у педагогічній освіті США бере початок у дослідженнях науковців країни ще в першій половині ХХ ст., коли було закладено основи компетентнісно-базованої освіти. Систематичного характеру запровадження компетентнісно-базованої освіти у підготовці педагогічних кадрів набуло у 1960-х роках. У 1970–1980-х роках спостерігається спад інтересу до проблеми компетентності педагогів, зумовлений значною критикою КБО із-за невдалих спроб установлення взаємозв'язку між компетентнісним рівнем педагогів і навчальними результатами учнів, а також зважаючи на надмірний техніцизм і фрагментування в оцінюванні якості професійної діяльності вчителів.

На сучасному етапі концептуалізація компетентності педагогічної діяльності реалізовується у цілісному підході, потрактовуючись у процесуально-розвивальній парадигмі, а не як певний спосіб виконання певних завдань, що є пережитком біхевіористичної теорії. Наразі витлумачення категоріального апарату проблеми компетентності відзначається значними розбіжностями. В освітній царині концепт компетентності використовується по відношенню до комплексу знань, умінь і диспозицій, які уможливають ефективне виконання завдань у навчальному або професійному контекстах. Водночас, подальших досліджень потребують сутнісні характеристики та підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів-філологів у США.

Список використаних джерел

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти: монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2013. 500 с.
2. Caena F. Literature review: teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission, 2011. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
3. Cochran-Smith M. Policy, practice, and politics in teacher education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006. 304 p.
4. Darling-Hammond L. *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do*. Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality.
5. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*. 2001. № 103 (6), С. 1013–1055.
6. Field H. Competency based teacher education (CBTE): A review of the literature. *Journal of In-Service Education*. 1979. № 6 (1), С. 39–42.
7. Ford K. Competency-based education: History, opportunities, and challenges. Center for Innovation in Learning and Student Success. Center for Innovation in Learning and Student Success. University of Maryland, University College, 2014. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf>
8. Forzani F. M. Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*. 2014. № 65(4). С. 357–368.
9. Kena G., Hussar W., McFarland J., de Brey C., Musu-Gillette L., Wang X., Dunlap Velez E. *The condition of education 2016* (NCES 2016–144). Washington, DC: National Center for Education Statistics. URL: <http://nces.ed.gov/pubsearch>
10. Korthagen F. Pedagogy of teacher education. *International handbook of teacher education/ J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.)*. Singapore: Springer, 2016. P. 311–346.

11. Korthagen F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2004. № 20. С. 77–97.
12. Kouwenhoven W. *Designing for competence in Mozambique: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente, 2003. 472 p.
13. Rivkin S., Hanushek E., Kain J. *Teachers, schools, and academic achievement*. Working paper 6691, revised. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2000.
14. Tsui A. Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*/ Johnson K. (Eds), Palgrave Macmillan: London, 2005. P. 167–190.
15. UNESCO. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics, 2006. 44 p.
16. US Department of Education. *Education and the Language Gap*. 2014. URL: <http://www.ed.gov/news/speeches/education-and-language-gap-secretary-arne-duncans-remarks-foreignlanguage-summit>
17. Williamson McDiarmid G., Clevenger-Bright M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*/ Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., Mc Intyre, D. (Eds.), 3rd ed. New York: Routledge, 2008. С. 127–174.

References

1. Vovk, O. I. (2013). *Komunikatyvno-kohnityvna kompetentnist' maibutnixh filolohiv: nova paradyhma suchasnoi osvity [Communicative-cognitive approach of prospective linguists: new paradigm of contemporary education]*. Cherkasy [in Ukrainian].
2. Caena, F. (2011). Literature review: teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf
3. Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do*. Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality.
5. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.
6. Field, H. (1979). Competency based teacher education (CBTE): A review of the literature. *Journal of In-Service Education*, 6 (1), 39–42.
7. Ford, K. (2014). Competency-based education: History, opportunities, and challenges. Center for Innovation in Learning and Student Success. University of Maryland University College. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf>
8. Forzani, F. M. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368.
9. Kena, G., Hussar, W., McFarland, J., de Brey, C., Musu-Gillette, L., Wang, X., Dunlap Velez, E. (2016). *The condition of education 2016* (NCES 2016–144). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch>
10. Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311–346). Singapore: Springer.
11. Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
12. Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (Doctoral thesis). Enschede: University of Twente.
13. Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J. (2000). *Teachers, schools, and academic achievement*. Working paper 6691, revised. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
14. Tsui, A. (2005). Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In Johnson K. (Eds), *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (pp. 167–190). Palgrave Macmillan: London.
15. UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
16. US Department of Education (2014). *Education and the Language Gap*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/speeches/education-and-language-gap-secretary-arne-duncans-remarks-foreignlanguage-summit>
17. Williamson McDiarmid, G., Clevenger-Bright, M. (2008). *Rethinking Teacher Capacity*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., 127–174). New York: Routledge.

Левринц Маріанна. Онтологія проблеми професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США

В статті розкриваються онтологічні аспекти проблеми професійної компетентності учителів іноземних мов у США, а також сутність концепта і факторів означеної проблеми в науково-освітньому дискурсі. Виявлено, що в США інтерес до вивчення проблеми компетентності професійної діяльності учителя-філолога обумовлений особливостями демографічного складу населення, нехваткою педагогічних кадрів і національною кампанією, направленою на популяризацію вивчення іноземних мов. Розгляд цієї проблеми бере початок у працях американських учених першої половини ХХ століття в результаті реалізації компетентно-освітнього виховання, яке отримало риси систематичності в 1960-х роках. На даний момент концептуальні орієнтири проблеми компетентності педагогічної діяльності оформляються в цілісний підхід, а також процесуально-розвиваючий парадигму, котрому протистоїть розуміння

концепта как определенного способа выполнения профессиональных задач. В области педагогического образования США понятие компетентности рассматривается как диалектическое единство профессиональных знаний, умений и диспозиций, которое является первоосновой качественной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, онтология, педагогическое образование, компетентно-основанное образование, учитель-филолог, иностранный язык, США

Levrincs (Lórinicz) Marianna. Ontology of professional competency of prospective foreign language teachers in the USA

The present paper expands on the ontological aspects and conceptual orientations in the study of competency of prospective foreign language teachers in the USA. Among the factors spurring interest in the study of the aforementioned problem are the demographic diversity of the country's population with a vast majority of English language learners, who are non-native speakers of English, considerable teacher shortages and a national campaign aimed at popularizing foreign language learning. Early deliberation of the question of teaching competency was initiated in the studies of the American researchers of the first half of the XXth century with laying down the foundation of competency based education. Systematic attempts at transforming teacher preparation programs into a competency based model took place in the 1960s. However, lack of empirical evidence supporting relationship between teaching competency and students' academic gains, technicist approach focusing on developing teaching skills in the traditions behaviorism, disregard for professionally relevant knowledge, and fragmentation in the evaluation of teaching competency led to reasonable doubts as to its effectiveness. At present conceptualization of teaching competency is grounded in the holistic approach and developmental paradigm, as opposed to the formerly widespread visualization of teaching in terms of dissected skills application and behaviours in the professional activity. In the sphere of educational research the concept of competency is understood as a dialectical unity of professional knowledge, skills, and dispositions, enabling effective teaching and learning.

Keywords: professional competency, ontology, pedagogical education, competency-based education, foreign language, teacher, the USA

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-107-111

УДК 24(043.3)

Леся МАЛИШЕВА

кандидат педагогічних наук, викладач
Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу
імені Т.Г.Шевченка, м. Умань, Україна
e-mail: lesyaaa@i.ua

СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ: РЕСУРСИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація статті. У статті узагальнено результати досліджень науковців з проблем особливостей соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці та формування особистості підлітків з обмеженими можливостями; висвітлено окремі аспекти соціалізації та індивідуалізації таких дітей та визначено сутнісні характеристики процесуального соціального розвитку. Приділено увагу педагогічному сенсу інклюзивної освіти, в основі якої лежить ідеологія щодо усунення будь-якої дискримінації дітей і забезпечення однакового ставлення до всіх людей та створення спеціальних умов для дітей, що мають особливі освітні потреби, заснованої на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Ключові слова: соціальної ситуації розвитку, підлітковий вік, підлітки з обмеженими можливостями, інклюзивна освіта, соціалізація.

Підлітковий вік є важливим для розвитку Я-концепції дитини, для формування у неї самооцінки як основного регулятора поведінки та діяльності, що безпосередньо впливає на процес подальшого самопізнання, самовиховання та соціального розвитку в цілому. У підлітковому віці формується власна Я-концепція, яка сприяє подальшій усвідомленій або неусвідомленій побудові поведінки молодого людини. У зв'язку з цим надзвичайно важливо зрозуміти специфіку умов життєдіяльності, в яких перебуває підліток, і виявити ті чинники, які сприяють або перешкоджають соціальному розвитку особистості у підлітковому віці. Тому особливої актуальності набуває проблема інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство та розв'язання підліткової кризи, яка вивчалась багатьма дослідниками (Л. Божович Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, В. Мухіна, Д. Фельдштейн та ін.), і становить важливий етап в онтогенезі особистості.

Дослідженню сутності й специфіки інклюзивної освіти та методологічних основ її запровадження в освітній процес закладів освіти присвячено праці В. Бондаря, В. Синьова, А. Колупаєвої, В. Липи, Н. Софій, В. Тарасун, М. Шеремет та інших учених. У своїх дослідженнях науковці (М. Матвеева, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко, Л. Шипіцина та ін.) вказують на виключне значення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Метою статті – на основі узагальнення результатів досліджень науковців з проблем соціального розвитку та формування особистості дітей з обмеженими можливостями висвітлити окремі

аспекти соціалізації та індивідуалізації таких дітей та визначити сутнісні характеристики процесуального соціального розвитку, уточнити сутність інклюзивної освіти та її значення у соціалізації та індивідуалізації дітей з особливими потребами.

Підлітковий вік вважають перехідним, важким, переломним, критичним. Як і будь-який інший, підлітковий вік «починається» із зміни соціальної ситуації розвитку, специфіка якої в підлітковому віці полягає у тому, що підліток знаходиться в стані між дорослим і дитиною – при сильному бажанні [волінні] стати дорослим, що визначає багато особливостей його поведінки. Ще Л. Виготський наголошував, що основна особливість підліткового віку полягає у неузгодженості процесів статевого дозрівання, загального органічного розвитку та соціального формування. У наш час це протиріччя, зумовлене тим, що статево дозрівання значно випереджає два інші процеси, має особливо гострий характер. Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. За всіма напрямками розвитку особистості внаслідок перебудови організму відбувається становлення якісних новоутворень, трансформація взаємин із дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та навчальної діяльності.

Ученими визначено, що найбільш інтенсивний психічний онтогенез припадає на підлітковий вік, коли формуються не лише окремі психічні

функції, але й особистість дитини, почуття дорослості, позиція дорослого. Фізична вада, хвороба відіграють істотну роль у розвитку особистості. Життєва ситуація тяжкої хвороби може спотворити «звичайний» шлях формування особистості дитини. «Дитина, розвиток якої ускладнено дефектом, – зазначав Л. Виготський, – є не просто менш розвиненою, ніж її нормальні однолітки, але інакше розвиненою... Дефективна дитина має якісно відмінний своєрідний тип розвитку... Безпосередній наслідок дефекту – зниження соціальної позиції дитини; дефект реалізується як соціальний вивих» [1, с.35].

Якщо підліток має видимі фізичні вади, почуття неповноцінності посилюватиметься, оскільки зовнішній вигляд його суттєво впливає на формування ставлення до себе. Ізольованість від широкого навколишнього середовища, брак контактів з однолітками у зв'язку з хворобою посилюють відчуття самотності. Така тривала вимушена «самотність» може призвести як до вторинної затримки психічного розвитку внаслідок неможливості накопичення необхідного пізнавального і сенсорного досвіду; прояву аутизму, так і до ранньої десоціалізації.

Науковці наголошують на тому, що навіть у здорових підлітків нерідко спостерігаються перепади настрою, порушення поведінки, підвищена збудливість, прагнення до асоціальних форм поведінки. За наявності будь-яких фізичних вад дисгармонія підліткового віку виявляється більш різко і стійко, ускладнюючи адаптацію молодої людини у соціумі та порушуючи її соціалізацію. Характерними формами поведінки у такому випадку можуть стати або заглиблення у власні переживання, замкненість, або демонстративна манера поведінки. Людина, розвиток якої ускладнено дефектом, значно більше залежить від емоційних та виховних ставлень середовища, ніж здорова людина. Дієва допомога дитині з обмеженими можливостями повинна спрямовуватися на виховання її самостійності, незалежності від оточення, надання можливостей для трудової і соціальної інтеграції. Науковці наголошують на зв'язку між екстремально підвищеним відчуттям неповноцінності і дефектом як однозначно необхідному зв'язку між причиною і наслідком. Індивід з дефектом, будучи ослабленим аботаким, хто привертає увагу, «наштовхується» на певні норми, очікування, вимоги, або порівнюється зі здоровими і привабливими людьми.[7]. Такі обставини сприяють посиленню почуття неповноцінності, що негативно впливає на формування і функціонування особистості. Явно виражені і стабільно занижені самооцінка і самоповага, негативна самосвідомість ослаблюють здатність особистості до активного

приспосадування до життя і реалізації власних можливостей. Часто результатом такої ситуації можуть стати прояви патологічних ознак і більш глибоких порушень особистості. Незважаючи на визначені особливості, у підлітків завжди зберігається схильність до бурних емоційних переживань стосовно власної неповноцінності. Підлітки через стурбованість власною неповноцінністю, перебільшують значення наявних у них дефектів та здатні трагічно сприймати власну життєву перспективу. Соціальний розвиток підлітків з обмеженими можливостями визначається не тільки психологічними характеристиками особистості, але й своєрідним ставленням, яке виникає в умовах взаємодії в мікросоціальних групах. Труднощі спілкування, відсутність підтримки, вплив дорослих впливає на поведінкові реакції підлітків, на успішність їхньої соціалізації [9].

Для підлітка з обмеженими можливостями дружнє спілкування з нормальними однолітками є безцінним. Воно попереджає виникнення почуття власної неповноцінності, що виникає внаслідок зазвичай штучно створюваної ізоляції від інших дітей і підлітків, позитивно позначиться на загальному емоційному і розумовому розвитку підлітка. Постійна взаємодія тільки з дорослими збіднює духовне життя дитини, не дає їй можливості реалізувати природні дитячі інтереси і прагнення дружити з однолітками.

Результати здійсненого аналізу щодо характеру соціальної мікросфери, в якій розвиваються підлітки з обмеженими можливостями, дозволив дійти висновку, що найчастіше вони охоплені гіперопікою або гіпоопікою. При гіперопіці в сім'ях, де ростуть діти і підлітки з дитячим церебральним паралічем культивується хвороба дитини, підвищена турбота про неї, прагнення батьків виконати усі бажання дитини, підмінити власною її діяльність. У результаті такого виховання у дитини формуються риси емоційної і соціальної незрілості, завищеної самооцінки, прояви егоїстичних настанов. Егоцентричний підліток відчуває труднощі в диференціації своїх реальних та актуальних можливостей, що призводить до конфліктного стану власного «Я» і зверхцінному емоційно-ціннісному ставленню до себе. Для такого підлітка характерними є вередування, небажання поступитися, необґрунтовані образи, бажання оволодіти увагою дорослих. У випадку загострення егоцентричної позиції підліток не здатний скласти цілісну картину світу і свого місця у ньому, самосвідомості не надається ні позитивного ні негативного сенсу, точніше підліток не здатний оцінити його, визначитися з емоційно-ціннісним ставленням до себе. При гіпоопіці має місце емоційне відторгнення хворої дитини, негативне ставлення до

неї членів родини, зазвичай, батьків і родичів. Оскільки на формування самосвідомості дитини має вплив ставлення дорослих, то у неї формується негативне власне «Я», що передбачає самовідторгнення, негативне ставлення до себе як особистості, неприйняття себе, відчуття неповноцінності [4].

Авторка дослідження у дітей з обмеженими можливостями ставлення до себе і до світу в цілому М. Михайліна з'ясувала, що для дитини з обмеженими можливостями, і для сім'ї, у якій вона зростає, характерне викривлення суб'єктивного образу світу. Серед деформацій, які найбільш часто зустрічаються у таких дітей, є «комплекс жертви», що виражається в апатії, відмові від відповідальності за себе і за інших, безпомічності, зниженні самооцінки, а також «комплекс відторгненості», для якого характерна соціальна індиферентність, відстороненість, звичка розраховувати лише на себе. Таке емоційне самопочуття негативно впливає на душевне благополуччя, як батьків, так і їхніх дітей, на їхнє ставлення до навколишнього і підсилює соціальні і особистісні конфлікти [8].

Аналіз досліджень науковців дозволив дійти висновку, що учням з обмеженими можливостями властиві особливості, що мають значення для становлення їхньої особистості та її соціалізації, і потребують урахування при навчанні та вихованні таких дітей у закладах освіти, у зв'язку із чим в Україні, «починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок» [6, с.43]. Інклюзивна освіта забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання. Водночас, цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови: навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб та розвитку; можливість дитини відвідувати заклад освіти, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації. Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів і оволодіння новими формами роботи всіма учасниками освітнього процесу [3, с.248]. Інклюзивна освіта передбачає спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками. В її основі лежить ідеологія

щодо усунування будь-якої дискримінації дітей і забезпечення однакового ставлення до всіх людей та створення спеціальних умов для дітей, що мають особливі освітні потреби. Реалізація інклюзивного підходу вможливує психолого-педагогічну підтримку таких дітей у навчанні й досягненні успіху, що дасть їм шанси поліпшити своє життя.

Термін «інклюзія», яким послуговується сучасна соціально-педагогічна наука для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в загальноосвітніх школах, прийшов на зміну поняттю «інтеграція». Мета інклюзивної школи – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в житті колективу однолітків, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію та турботу один про одного як членів дитячого співтовариства [10, с. 329]. Провідним терміном такої методології є «інклюзивне навчання», тобто система освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, заснована на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Наголосимо, реалізація інклюзивного навчання потребує адаптації навчальних планів програм, форм і методів навчання, наявних навчально-методичних ресурсів до індивідуальних освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями для забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Учені наголошують, що зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Водночас, успіх навчання та корекційно-виховної роботи з учнями із психофізичними порушеннями залежить і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів – від чітко скоординованої діяльності медичних працівників та педагогічного колективу закладу освіти. При порушеннях розумового розвитку відбуваються органічні ушкодження кори головного мозку, наслідок яких – недостатня сформованість всіх складових психіки й, передусім, порушення пізнавальних процесів. Виявляється своєрідність у розвитку відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мовлення, уваги та мовлення [5, с.336].

Особливості соціальної ситуації розвитку підлітків з обмеженими можливостями та специфіка їхньої соціалізації, визначає характер їхнього навчання, виховання, особистісного розвитку в умовах інклюзивної освіти, орієнтованої на реалізацію психолого-педагогічного супроводу їхньої психологічної та фізичної адаптації та життєдіяльності. Особливо важливим є створення атмосфери взаєморозуміння та взаємодопомоги між

дітьми, спрямованої на забезпечення дитині з особливостями психофізичного розвитку можливостей самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Водночас, науковці та практики зазначають, що впровадження інклюзивної освіти супроводжує низка проблем, а саме: недостатня готовність освітніх закладів до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти, починаючи із забезпечення фізичного простору для осіб, які, наприклад, повинні пересуватися на візках, закінчуючи навчальною й методичною літературою для навчання дітей із проблемами зору чи слуху, затримкою розумового розвитку тощо; неготовність психолого-педагогічних працівників – психологів, вихователів, класних керівників, вчителів-предметників – до викладання низки дисциплін для дітей, які мають фізичні обмеження; соціально-психологічні проблеми, пов'язані з дискримінацією дітей з особливими потребами, зі стигматизацією, що супроводжується конфліктами та проблемами в спілкуванні, випадками цькування такої дитини, її відторгнення. Тому реалізація інклюзивної освіти потребує насамперед формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навча-

льно-методичного забезпечення й негайної підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме у такому аспекті [2, с.46-47].

Отже, в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з обмеженими можливостями. Школа з інклюзивною формою навчання – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує ресурси громади, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, забезпечує психолого-педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями та створює позитивний клімат у шкільному середовищі. Усе це сприяє розвитку усіх складових самовдосконалення особистості підлітка з обмеженими можливостями, його соціалізації у соціумі. Також важливими питання у задоволенні потреб дитини з обмеженими можливостями є розробка нових засад розвитку соціально-педагогічного патронажу та визначення нових форм соціально-трудової реабілітації дітей з особливими потребами в суспільстві, що і становить перспективи подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. *Проблемы дефектологии*. М. : Просвещение, 1995. С. 19–40.
2. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти. Репортаж з Всеукраїнського «круглого столу» «Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти». *Директор школи*. 2010. № 14-15. С. 45–58.
3. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. *Збірник документів: ч. 2*. К.: АТ Видавництво «Столиця», 1998. 248 с.
4. Если ваш ребенок не такой как другие. Книга для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. О.И. Волжиной. М.: НИИ семьи, 1997. 180 с.
5. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник* / За ред. Н.Софій, І.Єрмакова та ін. К.: Контекст, 2000. С. 336-345.
6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
7. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Медицина, 1984, 272 с.
8. Михайлина М. Ю. Социально-психологическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями. URL : <http://www.it-n.ru/communities>
9. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Минск: Национальный институт образования. 2005. 187 с.
10. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. *Соціальна педагогіка: Підручник* / За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. Київ, 2006. С. 329 – 368.

References

1. Vygotskij L. S. K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti [To the psychology and pedagogy of childhood defectiveness]. *Problemy defektologii*. M. : Prosveshhenie, 1995. S. 19–40.
2. Valentyk N. Inkluzivna osvita: za i proty. Reportazh z Vseukrainskoho «kruhloho stolu» «Psykhologo-sotsialno-pedahohichni aspekty inkluzyvnoi osvity: za i proty». [Inclusive education: pros and cons. Report from the All-Ukrainian Round Table on Psychological, Social and Pedagogical Aspects of Inclusive Education: Pros and Cons] *Dyrekтор shkoly*. 2010. № 14-15. S. 45-58.
3. Dytynstvo v Ukraini: prava, harantii, zakhyt [Childhood in Ukraine: rights, guarantees, protection.]. *Zbirnyk dokumentiv: ch. 2*. K.: AT Vydavnytstvo «Stolytsia», 1998. 248 s.
4. Esli vash rebenok ne takoj kak drugie. Kniga dlja roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [If your child is not like others.] / Pod red. O.I. Volzhinoy. M.: NII sem'i, 1997. 180 s.
5. Illiashenko T. Zatrymka psykhnichnoho rozvytku ditei: prychny vynyknennia ta korektsia [Delay in mental development of children: causes and correction.]. *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: Naukovo-metodychnyi zbirnyk* / Za red. N.Sofii, I.Iermakova ta in. K.: Kontekst, 2000. S. 336-345.

6. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. «Inklyuzivna osvita: vid osnov do praktyky» [Inclusive education: from the basics to practice]: monohrafiia. K. : TOV «АТОПОЛ», 2016. 152 s.
7. Lakosina N.D., Ushakov G.K. Medicinskaja psihologija [Medical Psychology]. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Medicina, 1984, 272s.
8. Mihajlina M.Ju. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami [Socio-psychological support of education of children with disabilities].USL: <http://www.it-n.ru/communities>
9. Obrazovatel'naja integracija i social'naja adaptacija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami [Educational integration and social adaptation of persons with disabilities]. Minsk: Nacional'nyj institut obrazovanija. 2005. 187 s.
10. Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddiu z funktsionalnymy obmezheniamy [Social and pedagogical work with children and young people with functional limitations]. Sotsialna pedahohika: Pidruchnyk / Za red. prof. Kapskoi A. 3-ye vyd. pererob. i dop. Kyiv, 2006. S. 329 – 368.

Леся Малышева. Социальное развитие подростков с ограниченными возможностями: ресурсы инклюзивного образования.

В статье обобщены результаты исследований учёными особенностей социальной ситуации развития в подростковом возрасте и формирования личности подростка с ограниченными возможностями; освещены отдельные аспекты социализации и индивидуализации таких детей и определены существенные характеристики процесса социального развития. Уделено внимание педагогическому смыслу инклюзивного образования, в основе которого лежит идеология ликвидации дискриминации детей и обеспечение одинакового отношения ко всем людям, а также создания специальных условий для детей с особыми потребностями, основанной на принципе обеспечения основоположного права детей на образование и права учиться по месту проживания.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, подростковый возраст, подросток с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, социализация.

Lesia Malisheva. Social development of adults with disabilities: inclusive education resources.

The results of the research scientists on the peculiarities of the social situation of development in adolescence, when the development of high-quality neoplasms, transformation of relationships with adults and peers, development of new ways of social interaction, the content of moral and ethical norms, the development of self-consciousness, in all directions of personality development due to the restructuring of the body, interests, cognitive and educational activities are summarized in the article. The author proved that in the presence of any physical defects adolescence disharmony manifests itself more sharply and steadily, complicating the adaptation of the young person in society and disrupting its socialization. Typical behaviors in this case may be either a deepening in one's own experiences, seclusion, or a demonstrative behavior. It is emphasized that a person whose development is complicated by a defect is much more dependent on emotional and educational attitudes of the environment than a healthy person. Effective assistance to a child with a disability should be aimed at fostering his or her independence, independence from the environment, providing opportunities for work and social integration, and therefore in Ukraine since the 1990s. leading model of modern socio-social treatment of persons with disabilities, in particular disabled children, defined inclusion, which is based on the recognition and respect of individual human differences and preserving the relative autonomy of each social and social group, and the idea and style of behavior and personality groups, should be modified based on pluralism of customs and thoughts. Inclusive education ensures that every child has the right to study at a secondary school at the place of residence. At the same time, it is stated that this process can be considered worthwhile if it provides three essential conditions: education of each child according to his / her special educational needs and development; the opportunity for the child to attend an educational institution living in the family, and for the parents to raise their own child; broadening the circle of communication of the child and enhancing its social adaptation. Realization of these conditions requires breaking of stereotypes and mastering of new forms of work by all participants of the educational process.

Keywords: social development situation, adolescence, adolescents with disabilities, inclusive education, socialization.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-112-116

УДК: 37:005.591.6

Галина МІЛЕНІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики дошкільної та початкової освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
e-mail: halyna.milenina@moippo.mk.ua*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ

Нова українська школа вимагає нових підходів та поглядів на освітній процес. Запровадження інноваційних технологій висуває нові вимоги до професійної підготовки та компетентності педагога, який повинен бути «готовим» до використання та продукування інновацій. У статті розкрито актуальність використання квест – технології для забезпечення неперервності дошкільної та початкової освіти в умовах нової української школи. Подано структуру поєднання змісту освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти та освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, проведено порівняльний аналіз освітньої лінії «Дитина у світі культури» Базового компоненту дошкільної освіти і освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти. Представлено напрям роботи закладу дошкільної освіти № 94 «Марійка» Миколаївської міської ради, який застосовує в практичній діяльності квест-технологію.

Ключові слова: інновація, неперервність, наступність, дошкільна та початкова освіта, квест-технологія.

Постановка проблеми. Унаслідок змін в підходах до освітньої діяльності, нормативно – права база спонукає педагогів до більш тісної співпраці між дошкільною та початковою школою з метою забезпечення наступності та неперервності в освіті, яка має на меті забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.

У Законі України «Про освіту» поняття «освіта» розглядається як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації [7, 5]. Базовий компонент дошкільної освіти основним завданням педагога визначає формування мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що сприяє її повноцінному психофізичному та особистісному розвитку і направлено на вироблення психологічної готовності до навчання у школі [2, 3].

Ключовими компетентностями затвердженого Державного стандарту початкової освіти є вільне володіння учнями українською мовою, здатність спілкуватися рідною мовою, знаходження математичних залежностей в довкіллі, формування допитливості, усвідомлення основ екологічного природокористування, оволодіння основами цифрової грамотності [7, 8].

Виходячи з зазначеного вище, забезпечення наступності та неперервності між дошкільною та школою першого ступеня створює простір для реалізації єдиної перспективної системи, що спри-

яє розвитку і вихованню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі наступність розглядається як один із принципів освіти, який «передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним». Наступність, як важливу умову підвищення ефективності навчальної та виховної роботи розкрито у низці досліджень (О. Ароніна, Р. Афанасьєва, С. Колесников, А. Машовець, В. Сенько, В. Сластьонін, В. Сухомлинський).

Постановка завдання. Особлива увага до проблеми наступності виникла зв'язку з тим, що, з одного боку, школа переходить на новий зміст, структуру, термін навчання, а з іншого – завданням дошкільної освіти є забезпечення належного рівня дошкільної підготовки дітей віком до 6 (7) років відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти; школа має забезпечити відповідний рівень початкової загальноосвітньої освіти учнів згідно з вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти.

Метою статті є ознайомлення педагогів дошкільної з засобами квест – технології, що є одним із засобів забезпечення неперервності дошкільної та початкової освіти на засадах Нової української школи.

Засадами Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової освіти є: компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів

та особистісних якостей і вольової поведінки дитини.

Виклад основного матеріалу. З огляду на це зроблено порівняльний аналіз, який показує, що кожна освітня лінія інваріативної складової БКДО поєднує в собі декілька освітніх галузей ДСПО.

У табл. 1 наведено приклад порівняльного аналізу освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО і освітніх галузей ДСПО.

Саме тому дошкільний вік формує передумови навчально-пізнавальної активності дитини, є одним із найважливіших етапів у її житті й особистісному становленні.

Останнім часом ключовою ідеєю освіти було і залишається впровадження інновацій у освітню практику.

Зарубіжні та вітчизняні педагоги активно використовують квест-технологію для вирішення багатьох освітніх питань: активізації пізнавальної

діяльності дітей, розвитку мовленнєвих навичок, художньо-естетичного виховання тощо.

Упровадження інновацій у практику закладів дошкільної освіти є вимогою сьогодення.

Квести стають «модним дозвіллям» дітей і дорослих. Можна влаштувати дітям справжній інтелектуальний відпочинок – відвідати разом квест-кімнату. Щоб відпочити від буднів, звичайних гаджетів діти можуть зануритися в світ іншої реальності, де вони зможуть бути героями і, звичайно, перемогти.

Необхідно зазначити, що слово «квест» у перекладі з англійської мови «quest» означає пошук. У сучасному трактуванні цього поняття є декілька підходів.

Із появою ери комп'ютерних ігор квестами почали називати цікаві пригодницькі ігри, тому синонімами до слова «квест» є слова «гра» та «завдання», іноді під квестом розуміють сюжет

Таблиця 1 – Порівняльний аналіз освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО і освітніх галузей ДСПО

№ з/п	Базовий компонент дошкільної освіти	Державний стандарт початкової освіти
4	<p><i>Освітня лінія «Дитина у світі культури»</i> Освітня лінія «Дитина у світі культури» передбачає формування естетичних смаків в їх різних проявах, ціннісного ставлення до навколишнього світу та світу мистецтва, розвиток універсальної здібності до позитивного перетворення світу, виховання творчої особистості, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок. Розвиток сприйнятливості, як однієї з основних базових якостей особистості. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність сприймати, трансформувати, створювати образи, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, жити за законами краси та людської моралі, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання.</p> <p><i>Предметний світ</i> <i>Житло</i> Виявляє інтерес до пізнання та створення предметно-просторового середовища. Оперує поняттям «житло», має уявлення про особливості традиційного українського житла. Розрізняє інтер'єри міської квартири та сільської оселі, визначає притаманні їм особливості. Усвідомлює значення житла в житті людини, встановлює взаємозв'язки між потребами людини в теплі, світлі, воді та функціонуванням різних технічних комунікацій і відповідних установ.</p> <p><i>За межами житла</i> Орієнтується у предметному довкіллі за межами житла. Знає назви вулиць, прилеглих до свого будинку. Визначає місцезнаходження навчального закладу, магазину, аптеки, поліклініки, стадіону, пояснює, як до них дістатися</p>	<p><i>Освітні галузі:</i> Метою громадянської та історичної галузі є встановлення зв'язків між подіями, діяльністю людей та її результатами у часі, пояснення значення пам'ятних для себе та інших громадян України дат (подій).</p> <p><i>Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти (1–2 класи)</i> Здобувач освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> – орієнтується в історичному часі; – розкриває тривалість і варіативність подій в часі; – виявляє і прогнозує суспільні (історичні) зміни. <p><i>У розділі «Усвідомлення себе громадянином України, аналіз культурно-історичних основ власної ідентичності, визнання цінності культурного розмаїття».</i> <i>Здобувач освіти:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – описує себе, аналізує особливості характеру, називає захоплення, які вирізняють особистість від інших; – визначає та аналізує свої обов'язки в сім'ї, школі; дотримується правил поведінки, використовує різні засоби прояву поваги до інших осіб; – здійснює збір інформації про свою родину, однокласників, Україну; обробляє, аналізує та презентує її; – долучається до родинних і національних традицій, визначає їх вплив та значення на становлення власного «Я»; – пояснює важливість співпраці у групі; – разом з іншими особами визначає послідовність виконання завдань; – виконує різні ролі в групі. <p><i>Мовно-літературна освітня галузь (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта)</i></p>

літературного твору, у якому головному герою необхідно досягти мети долаючи перешкоди. Перешкодами є ряд логічних або спортивного напрямку завдань. Деякі вчені (Н. Гончарова, К. Дяченко, О. Шевцова та інші) визначають поняття «квест» як орієнтовану на вирішення проблеми діяльність. Також квест (веб-квест) – особлива новітня освітня технологія. Під квестом ми розуміємо проблемне (або проектне) завдання з елементами рольової гри, для вдалого вирішення якого використовують інформаційні ресурси Інтернету.

Квест – це командна гра-пошук, рухлива та одночасно інтелектуальна. Це ідеальний варіант цікавої та неординарної організації дозвілля дітей і педагогів. А це, звісно, дуже важливо для закладів дошкільної освіти. Сучасні діти використовують різноманітні способи здобуття інформації: вони отримують інформацію з телебачення, художньої літератури, Інтернету.

Перетворити засвоєння навчального матеріалу на заняттях у місію, а звичайну тему навчального заняття – в захоплюючу історію допоможе педагогу квест. Гра підіймає мотивацію і робить освітню діяльність цікавою, продуктивною, такою, що запам'ятається дитині надовго.

Під час квест-подорожі створюються ситуації, що стимулюють пізнавально-пошукову активність дітей, розвивають уміння з'ясовувати суперечності, висловлювати припущення та формувати рішення. На цих заняттях педагог створює такі умови, щоб діти мали змогу займати позицію активного суб'єкта діяльності. У квесті провідний вид діяльності – гра, яка спрямована на формування пізнавальної активності в побуті, розпізнавання різних предметів ужитку, їх класифікації, створює умови для логічномислення, організації узагальнення та висловлення своєї думки.

Під час квесту дорослі і діти діють разом в атмосфері співпраці. Вихованці відчують себе рівноправними партнерами педагога та відповідальними за свою частину спільної справи. Емоційна атмосфера радості від спільної, дружньої роботи – шлях до успіху в навчанні.

Необхідною передумовою будь-якої діяльності є просте бажання. Саме воно передує і незначному, на перший погляд, першому кроку, і глобальному процесу оновлення. У педагогів закладу дошкільної освіти № 94 (завідувач Л. М. Деньговська) виникло бажання ознайомитися з інноваційною квест-технологією. Тому що, підхід до організації освітньої роботи з дітьми на засадах партнерства, співпраці педагога з колективом та окремою дитиною, дітей одне з одним із урахуванням їх вікових можливостей та потреб розвитку є на сьогодні найрезультативнішим, найціннішим.

Успіх нової справи залежить від того, наскільки чітко визначені пріоритети професійної діяльності, окреслені шляхи виконання основних завдань. У своїй роботі педагог керується формулою: *мета та спосіб дій її досягнення дає очікуваний результат.*

Знайомство з квест-технологією розпочали з вивчення методичної літератури та опанування інтернет ресурсів. Наступним етапом було організація квесту для педагогів закладу дошкільної освіти, щоб зрозуміти весь алгоритм побудови, сюжет, механіку гри. Важливо було зрозуміти ступінь підготовки кожного учасника квесту, матеріальне та дидактичне забезпечення, часовий проміжок реалізації завдань, урахування обов'язкових правил та їх виконання.

Напрямок роботи закладу дошкільної освіти № 94 був визначений засобами квест-технології з урахуванням багатоаспектності проблеми наступності, перспективності та спадкоємності між дошкільною і початковою ланками освіти. Підґрунтям для цього ми вважаємо розвиток пізнавальних, інтелектуальних, сенсорних здібностей дітей. Очікуваний результат – системність, цілісність із теми, розділу, що вивчається, знань про дійсність, природу; це розвиток творчих здібностей, тобто уміння знаходити нестандартний вихід із рядової ситуації; мотивація до відкриття, пізнання. Як наслідок у дітей формується швидкість і гнучкість думки, допитливість, сміливість.

Важливим компонентом роботи є умови, в яких проходить взаємодія між закладом дошкільної освіти та початковою школою. Усі напрями між собою пов'язані, мають циклічність, гнучкість форм та прийомів роботи під час освітнього процесу: педагогічна освіта батьків; спільна робота психологів ЗДО та початкової школи; наявність плану спільної роботи ЗДО зі школою; робота з дітьми під час підготовки та навчання у школі; професійна підготовка вихователів ЗДО.

З огляду на все зазначене вище, сучасне бачення розв'язання проблеми наступності полягає у створенні умов для реалізації єдиної динамічної системи особистісного зростання дитини через наступність та співпрацю між закладами дошкільної освіти та початкової школи, однією з умов якої є створення сучасного методичного супроводу. Визначення пріоритетних принципів для дошкільної та початкової ланок освіти; урахування фізіологічних і психологічних закономірностей розвитку дітей на відповідних вікових етапах; збагачення змістового компонента спільної роботи над впровадженням Державних стандартів, БКДО та ДСПО; створення сучасного методичного супроводу освітньої діяльності закладу дошкільної освіти і початкової школи.

Розглядаючи наступність як побудову єдиної змістової лінії, беремо до уваги і забезпечення ефективного поступального розвитку дитини, її успішний перехід на наступний етап через зв'язок і узгодженість кожного компонента складної методичної системи. З цією метою для вдосконалення освітнього процесу як у закладі дошкільної освіти, так і в початковій школі забезпечено:

- організацію розвивального життєвого простору функціонально моделювального змістового наповнення різних видів дитячої діяльності відповідних вікових періодів;
- зв'язок завдань, методів, прийомів, засобів, форм організації освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;
- узгодженість компонентів методичної роботи.

Квест за темою «Неперервність та наступність двох ланок освіти» є підтвердження спільної роботи педагогічних колективів та бачення шляхів взаємодії під одним кутом зору.

Проведений квест «Казкова павутина» включав у себе практичний етап та активну просвітницьку роботу з батьками щодо психологічних знань та їх розуміння. Педагогічна взаємодія учасників квесту сприяла виконанню завдання активної комунікації і командної роботи учасників та побудована на основі міжпредметної інтеграції.

Тож включення в освітній процес закладу дошкільної освіти квест-технології сприяє залученню дітей до різних видів діяльності, прояву активності в грі, адже провідною діяльністю дітей старшого дошкільного віку є гра. Значне місце

посідають продуктивна (образотворча, конструктивна) і трудова діяльність. Ці види діяльності є фундаментом для реалізації принципів наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Першооснови навчально-пізнавальної діяльності зароджуються в грі. Дитина навчається граючись, але «гра» має правила. Дотримуючись їх, старший дошкільник непомітно для себе опановує елементарні навчальні дії, в нього виникає потреба та необхідність в здобутті знань, готовність діяти у спеціально створених, регламентованих за змістом, формами організації та часом умовами.

Висновки і перспективи дослідження. На основі вищезазначеного робимо висновок, що період дошкільного дитинства є фундаментом для закладання основ навчально-пізнавальної діяльності, яка стане провідною у подальшому шкільному житті. Це вимагає усвідомленого підходу до організації навчального процесу з боку педагогів, які працюють з 5–6-річними дітьми, адже основним завданням педагога є цілісне і послідовне формування у дітей системи уявлень про навколишній світ. Крім того у процесі навчально-пізнавальної діяльності у дошкільнят формуються життєво і соціально важливі вміння і навички, які закріплюються в практичних формах їхньої активності. Під час навчання діти переживають радість відкриттів, подив від нового, оволодівають способами пізнання, а головне – накопичують перший досвід навчальної діяльності, необхідний для безболісного входження в шкільне життя, подальшого успішного навчання в школі, зміни соціального статусу з вихованця на учня, школяра.

Список використаних джерел

1. Бабій Н. Упровадження Базового компонента дошкільної освіти / Збірник тренінгових занять / Н. Бабій, Л. Мінда. – Тернопіль, 2014. – 133 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. Кол -в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Пироженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Крутій К. STREM- освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників/автор.колектив; наук.керівник К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ«ЛПС» ЛТД, 2018. – 146 с.
5. Квест. Вікіпедія – вільна Інтернет-енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%E2%E5%F1%F2>
6. Квести в закладах дошкільної освіти Миколаївщини: збірка матеріалів обласної творчої групи / За заг. ред. Г. С. Міленіної. – Миколаїв: ОППО. 2018. – 100 с.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНР+», 2018. – 240 с.

References

1. Babiy N. Implementation of the Basic component of preschool education / Collection of training sessions / N. Babiy, L. Minda. – Ternopil, 2014. – 133 p.
2. The basic component of preschool education / Scientific adviser: A.M Bogush, an active member of the National Academy of Sciences of Ukraine, professor, doctor of sciences; Autor's Team: Bohush A.M, Belenka G.V, Bohinich O. L., Gavrish N.V., Dolinna O.P., Ilchenko T.S, Kovalenko O.V., Lysenko G.M. , Mashovets M.A., Nizkovska OV, Panasyuk T.V., Pirozhenko T.O., Ponimanska T.I., Sidelnikova O.D., Shevchuk A.C., Yakimenko L.Yu. – K.: Publishing House, 2012. 26 p.
3. Dychkivska I. M. Innovative Pedagogical Technologies: Textbook / I. M. Dychkivska. – K.: Akadem Publishing House, 2004. – 352 p.

4. Krutiy K. STREM- education, or Stages in the Universe: an alternative program for forming a culture of engineering thinking in preschoolers / author's team; Sciences Leader K. L. Krutiy. – Zaporizhzhya: LLC «LIPS» LTD., 2018. – 146 p.
5. Quest. Wikipedia is a free Internet Encyclopedia [Electronic resource]. – Access mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%E2%E5%F1%F2>
6. Quests in pre-school establishments in Mykolaiv region: a collection of materials of the regional creative group / According to the general edition by G. S. Milenina. – Mykolaiv: OIPPO. 2018. – 100 p.
7. Typical educational programs for institutions of general secondary education: first-second forms. – K.: TD

Галина Миленина. Обеспечение непрерывности дошкольного и начального образования на принципах новой украинской школы средствами квест-технологии

Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс выдвигает новые требования к подготовке педагога, который должен быть «готовым» к использованию инноваций. В статье раскрыто обеспечение непрерывности дошкольной и начальной образования на принципах Новой украинской школы средствами квест-технологии. Подана структура сочетания содержания образовательных линий Базового компонента дошкольного образования и образовательных отраслей Государственного стандарта начального образования, проведен сравнительный анализ образовательной линии «Ребенок в мире культуры» Базового компонента дошкольного образования и образовательных отраслей Государственного стандарта начального образования. Представлено направление работы заведения дошкольного образования № 94 «Марийка» Николаевского городского совета, который применяет в практической деятельности квест-технологии.

Ключевые слова: инновация, непрерывность, последовательность, дошкольна и начальное образование, квест-технология.

Galina Milenina. Providing of continuity of preschool and primary education on principles of new ukrainian school by facilities of quest-technology

Introduction of innovative technologies in an educational process pulls out new requirements to preparation of a teacher that must be «ready» to use innovations.

Preschool education is an independent system, a compulsory component of education in Ukraine. The first social environment for a child is a preschool education institution, which aims to ensure the harmonious development of the child's personality, physical and mental health, nurture a valuable attitude to the natural and social environment, to himself.

The basic component of preschool education involves the formation of a minimum sufficient and necessary level of educational competences of the child of the first 6 (7) years of life, which ensures its full psychophysical and personal development and psychological readiness for schooling.

Quests are becoming a «fashionable pastime» for children and adults alike. It is possible to arrange for children a real intellectual holiday – to visit a quest room together. To take a break from everyday life, ordinary gadgets can plunge children into a world of another reality where they can be heroes and, of course, win.

The article describes the continuity of preschool and primary education on the principles of the New Ukrainian School by means of quest technology. The structure of the combination of educational lines of the Basic component of pre-school education and educational branches of the State standard of primary education is presented, the comparative analysis of the educational line "Child in the world of culture" of the Basic component of pre-school education and educational branches of the State standard of primary education is given.

In the article it is presented work of establishment of preschool education № 94 «Марийка» («Mariyka») of the Mykolaiv town council, that applies quest-technology in practical activity.

The success of a new business depends on how clearly the priorities of professional activity are outlined, the ways of accomplishing the main tasks are outlined. In its work, the pedagogical team is guided by the formula: the purpose and the way of its achievement gives the expected result.

Keywords: innovation, continuity, following, preschool and primary education, quest-technology.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-117-123

УДК 378.792.8.793.3/796-045

Сергій НАБАТОВ

ORCID0000-0001-6844-0473

аспірант Київського міжнародного університету,
провідний співробітник Бруклінського інституту Нью-Йоркського університету, США
e-mail: phd1501@gmail.com

альтернативний e-mail для листування в Україні loroknataliia@gmail.com

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ «ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА» У КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проаналізовано сутність поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців театального мистецтва», його складники та характеристики. Автором здійснено аналітичний огляд наукових праць вітчизняних дослідників проблеми професійної підготовки фахівців в цілому та професійної підготовки майбутніх фахівців театального мистецтва зокрема. Автором визначено, що професійна освіта фахівців театального мистецтва як і загальна професійна освіта передбачає етапи допрофесійної підготовки (здобуття первинних професійних вмінь), первинної професійної підготовки (здобуття профосвіти), перепідготовки (професійне навчання) та підвищення кваліфікації. Здійснений аналіз дефініцій «професійної підготовки» та підходів до розуміння сутності феномена в українському та зарубіжному науковому вимірі дозволив автору встановити наявність таких ключових складників у її структурі, як: професійні якості, професійні здібності, готовність, майстерність, компетентність тощо.

Визначаючи особливості дефініції «професійна підготовка» у вітчизняному та європейському освітніх вимірах автор виокремив два підходи: диференціальний та синонімічний. Автором визначено, що у дослідженні присвяченому професійній підготовці фахівців театального мистецтва доцільно дотримуватися синонімічного трактування понять «professional» та «vocational». За результатами теоретичного дослідження автором констатовано, що як для вітчизняної так і для зарубіжної науки професійна підготовка – це процес складний багатofункціональний процес, який передбачає оволодіння майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок у певній сфері людської діяльності, передбачає формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію у процесі професійної діяльності, готовності до професійної діяльності та професійного росту, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна освіта, театральне мистецтво, майбутні фахівці театального мистецтва.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного урбанізованого та глобалізованого суспільства вбачається неможливим без врахування особистісного та ціннісного аспекту життя соціуму. Агентами, які впливають на формування «нових цінностей» та «світобачень» завжди виступало мистецтво у різних його проявах. Одну із найвпливовіших ніш у цьому аспекті займає театральне мистецтво, а відтак вагомий потенціал набуває професійна підготовка фахівців означеної галузі з огляду на те, що саме майбутні фахівці одні із найперших мають можливість донести загальнолюдські цінності до свідомості кожного члена суспільства. У контексті зазначеного професійна підготовка фахівців театального мистецтва має базуватися на найвищих морально-етичних цінностях, а від майбутнього театрала на сучасному етапі вимагається не лише акторська майстерність, але й, насамперед, професійна компетентність, що забезпечує цілісність особистості майбутнього фахівця у галузі мистецтва.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У вітчизняній науковій теорії проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців театального мистецтва у зарубіжних країнах надається значна увага. Однак, як засвідчив проведений аналіз, інтерес учених переважно зосереджується на дослідженні окремих аспектів підготовки: Т. Коваль досліджувала особливості студентського літературного театру в контексті вітчизняного та зарубіжного досвіду [8]; предметом дослідження М. Дергач є зміст і напрями формування особистості засобами театального мистецтва через призму історії педагогічної думки та школи України в ХХ ст. [3]. Проблема використання засобів театального мистецтва і театральної педагогіки у професійній підготовці педагогів в аспекті формування професійної майстерності досліджували В. Абрамян [1], І. Зайцева [4], І. Зязюн [6], В. Ковальов [7], Л. Лимаренко [11], та інші. Менш дослідженими виявилися проблеми професійної підготовки у галузі театру і кіно в США, де не

знайшли висвітлення питання підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва засобами хореографічних технік, інноваційних підходів та технологій тощо.

Професійна підготовка майбутнього фахівця театрального мистецтва – багатогранний процес, спрямований на забезпечення, з одного боку, ґрунтовних знань з предметів спеціалізації, фізичної підготовленості, а з іншого – глибокого розуміння сутності людини як суб'єкта освітньо-культурного процесу, котрий включає особистісний аспект формування духовних та загальнолюдських цінностей. З огляду на зазначене важливо окреслити кілька напрямів наукового аналізу категоріального апарату започаткованого компаративного дослідження:

- по-перше – є потреба в уточненні та визначенні сутності ключових понять «професійна підготовка», «майбутні фахівці» та «театральне мистецтво» у вітчизняному та зарубіжному науково-освітньому вимірах з метою формування коректного розуміння феномена «професійна підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва»;
- по-друге – постає необхідність загальної характеристики методолого-методичних аспектів професійної підготовки майбутніх акторів та визначення структури їх професійної компетентності у розумінні українських та зарубіжних дослідників;
- по-третє – визначення значення хореографічної підготовки у професійній підготовці майбутніх фахівців театрального мистецтва в американській практиці.

Виклад основного матеріалу. Аналізу поняття професійна підготовка у вітчизняній теорії і практиці присвячено чимало наукових теоретичних досліджень. В цілому, підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (далі у ЗВО) передбачає наявність сформованого сприйняття майбутньої професійної діяльності студентами під час навчання у вищій школі. Смыслоутворювальними основами людського буття, що визначають напрямки та мотивованість життя і професійної діяльності людини, є комплекс моральних, етичних, культурних, фахових та інших цінностей, які осмислюються у контексті філософсько-методологічного аналізу сутності професійної підготовки майбутніх фахівців. Оскільки у вищій школі підготовка студентів спрямовується на формування готовності майбутніх фахівців до *професійної діяльності*, відтак освітній процес у ЗВО має ґрунтуватися на філософсько-педагогічній стратегії, що спрямована на використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та проектує перспективи вдосконалення системи освіти з урахуванням філософсько-методологічних засад

розуміння сутності професійної підготовки студентів [12]. У звітному документі Міжнародного інституту планування освіти «Учасники та партнерство у секторі професійної підготовки» від 2018 року підкреслено, що професійна підготовка виступає одним із основних компонентів реалізації концепції «освіти впродовж життя» виступає одним із 4 основних пунктів стратегії «сталого розвитку», що стоїть на порядку денному до 2030 року [22].

В цілому поняття «підготовка» тлумачиться як отримання знань, умінь, навичок, досвіду, які здобуваються у процесі навчання, практичного досвіду [2, с. 952]. В «Енциклопедії освіти» підготовка трактується у контексті трудової діяльності: «...підготовка до трудової діяльності – це планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії. Здійснюється в системі неперервної професійної освіти, починаючи з трудового виховання і профільного навчання у вищих навчальних закладах, інститутах післядипломної освіти та на курсах пере-підготовки кадрів» [17, с. 676]. Зазначимо, що українському освітньому простору вирізняють два поняття пов'язаних з терміном «підготовка» у контексті отримання освіти за певним профілем чи спеціальністю, а саме: «професійна підготовка» та «професійна освіта». За визначенням Міністерства освіти і науки України «**Професійна освіта (ПО) є невід'ємною складовою системи освіти України.** Це комплекс педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, вміннями і навичками певної професії, розвиток їхньої компетентності та професіоналізму, виховання загальної і фахової культури» [17]. За С. Батишевим «професійна освіта – процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, які супроводжуються набуттям знань, навичок і умінь за конкретними професіями і спеціальностями» [19]. Професійна освіта передбачає такі етапи: **допрофесійна підготовка** – здобуття початкових професійних знань, умінь особами, які раніше не мали робітничої професії; **первинна професійна підготовка** – здобуття професії особами, які раніше не мали робітничої професії, або спеціальності іншого освітньо-кваліфікаційного рівня, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації, необхідний для продуктивної професійної діяльності; **перепідготовка** – професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією робітниками, які здобули первинну професійну підготовку; та **підвищення кваліфікації** – професійне навчання

робітників, що дає можливість розширювати і поглиблювати раніше здобуті професійні знання, уміння і навички на рівні вимог виробництва чи сфери послуг [18]. Водночас важливо зазначити, що термін «професійна освіта» відповідно до закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» виживається у розумінні професійно-технічної освіти [18], а відтак у започаткованому дослідженні диференціюємо як різні за змістом і наповненням поняття «професійна підготовка» та «професійна освіта».

Диференціює термін і С. Батишев вказуючи, що «професійна підготовка – це сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за відповідною галуззю діяльності. Залежно від кваліфікації розрізняють чотири основні види професійної підготовки, які потребують відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, початкової професійної чи елементарної» [19]. Диференціального підходу до визначень професійної підготовки та професійної освіти дотримується у своїх працях О. Лейбович [10], який «професійну підготовку» визначає в широкому та вузькому значеннях. Відповідно, за О. Лейбовичем, «професійна підготовка» в широкому сенсі – це організація навчання професійних кадрів, різні форми здобування професійної освіти; у вузькому сенсі – прискорена форма набуття професійних навичок». Дослідник трактує «професійну освіту» як процес і (або) результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується набуттям наперед визначених знань, умінь і навичок за конкретними професіями і спеціальностями [12].

Щодо словосполучення «професійна підготовка», то в доробках українських дослідників воно трактується у контексті різних підходів. У працях присвячених педагогічній підготовці поняття «професійна підготовка» розуміється як система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [21, с. 16].

За визначенням Н. Мельник сучасна професійна підготовка розуміється як стратегічний комплексний поліфункціональний процес безперервної професійної педагогічної освіти, що в цілому ґрунтується на компетентнісній парадигмі освіти, а відтак передбачає формування професійної компетентності осіб, які безпосередньо залучені до сфери [14, с. 133].

На думку Н. Мукан, система професійної підготовки – багатогранний феномен, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки, а також реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю [16]. Основними компонентами системи професійної підготовки можна вважати мету, функції, структуру, зміст, форми і методи її реалізації і контроль. Водночас ефективність професійної підготовки залежить від рівня розробленості і взаємодії зазначених складових і від умінь застосовувати теоретичні знання на практиці [13].

З філософського підходу до розуміння поняття «професійна підготовка» – це набуття студентами знань, формування вмій навичок, норм професійної поведінки, ціннісних орієнтирів, ідеалів, що спрямовується на процес професіоналізації особистості через застосування комплексу взаємопов'язаних принципів (об'єктивності, конкретності, історичності, науковості, протиріччя, детермінізму) та взаємодоповнюючих підходів (гносеологічного, системного, комплексного, особистісного, діяльнісного, єдності свідомості та діяльності, праксеологічного, аксіологічного, акмеологічного та синергетичного) [15].

Психологічні джерела пропонують потрактуванням поняття «професійна підготовка» у контексті процесів формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного росту, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей особистості [5]; поняття тлумачать як процес особистісного зростання майбутнього фахівця під час навчання, розвитку його професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісно-сислового ставлення до професії, умов формування професійно значущих якостей, визначена роль активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки, схарактеризовано вплив виховного чинника на становлення його особистості, особливості підготовки до різних аспектів професійної діяльності тощо [9].

У дослідженнях, присвячених професійній підготовці власне фахівців театральної галузі «професійну підготовку» Н. Стадніченко тлумачать у контексті розгляду готовності майбутнього актора до комунікативної діяльності: «складного системного феномен, що інтегрує в собі мотиваційну, когнітивно-емоційну, творчо-емпатійну, комунікативно-діяльнісну складові, зумовлює ефективність майбутньої професійної діяльності, професійний розвиток фахівця та відповідно є

показником успішного фахового спілкування в йоготворчій діяльності» [20, с. 7].

Специфіка компаративного дослідження та розв'язання сформульованих дослідницьких завдань спрямовують науковий пошук на з'ясуванні особливостей розуміння поняття «професійна підготовка» і в зарубіжному освітньо-науковому вимірі, оскільки на основі застосування зіставного контент-аналізу, запропонованого Н. Мельник [14], що забезпечить автентичну їх інтерпретацію та розуміння в українській науковій термінології. Важливо зазначити, що досліджуючи окремі поняття і терміни, які мають місце у європейській та американській теорії професійної підготовки доцільно звернутися до визначень запропонованих авторитетними європейськими та американськими організаціями з професійної підготовки фахівців, а саме: Європейським центром розвитку професійної підготовки (ЄЦРПО) – European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop); Освітнім довідковим методологічним глосарієм ЮНЕСКО, Міжнародним стандартним класифікатором освіти ЮНЕСКО, Американською стандартною класифікацією професій, Департаментом зайнятості США (United State Department of Labor) тощо.

Поняття «підготовка» представленого у Глосарії двома англомовними варіантами: «training» тлумачиться як «освіта призначена для досягнення конкретних цілей навчання, особливо в професійній освіті» [31] та «education», що передбачає процес, за допомогою якого суспільство свідомо передає накопичену інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, навички, компетенції та поведінку поколінь, «освіта» передбачає спілкування, призначене для навчання [24]. Відповідно до визначення американського департаменту зайнятості (United State Department of Labor) «training» також передбачає передачу викладачем накопиченого з певної професії досвіду через постійну комунікацію з людьми, використанні презентацій, проведення лекцій та тренінгової діяльності [26]. За визначенням британського дослідника М. Амстронга «training» – систематичний розвиток знань, умінь та навичок, необхідних людині для адекватного виконання певного завдання чи роботи [23]. За визначенням CEDEFOP «професійна підготовка» (англ. Professional training, professional education) – це освіта та навчання, які спрямовані на забезпечення людей знаннями, «знаю як»-навичками та/або компетенціями, необхідними для професійної діяльності та реалізації на ринку праці. У цьому контексті поняття «training» розуміється у двох значеннях: у вузькому – як навчання, а в широкому – як підготовка до професійної діяльності і реалізується в європей-

ських країнах та США у системі ступеневої освіти [30]. За визначенням Міжнародної стандартної класифікації освіти «професійна освіта» розуміється як «освіта, розроблена для учнів з метою отримання знань, навичок та компетенцій, специфічних для певної професії або виду професійної діяльності. Програми професійної освіти можуть передбачати практико-орієнтовану складову. Успішне завершення таких програм призводить до того, що відповідні національні органи управління та/або ринок праці орієнтуються на професійну кваліфікацію випускника таких програм [25, с. 14].

З огляду на представлені дефініції, поняття «training» – вужче за значенням, «education» ширше. Отже, для започаткованого дослідження доцільним є дотримання синонімічного підходу до окреслених понять [29], оскільки освіта може передбачати свідому передачу інформації, знань, розуміння, погляди, цінності, навички та компетенції, які стосуються окремої спеціальності, у нашому дослідженні – професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва. У зв'язку з впровадженням європейської кваліфікаційної рамки [27, с. 53] цього ж підходу доцільно дотримуватись у тлумаченні двох англомовних відповідників поняття «професійний» – «vocational» та «professional», оскільки «vocational» позначає фах, професійне покликання, справу чи заняття певною діяльністю, яка здійснюється на професійному рівні, а «professional» – професійну ступеневу освіту, яка надає права здійснювати професійну діяльність з офіційною кваліфікацією повної (магістерської) чи неповної (бакалаврської) професійної підготовки. Однак, зауважимо, що зовсім до недавня поняття «vocational education and training» вживалося лише стосовно тих категорій освіти [28] та осіб, які здобували лише середню освіту, не закінчуючи заклади університетського рівня. Здійснений аналіз понять та їх потрактувань у вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах уможливило висновок про те, щоу започаткованому дослідженні присвяченому професійній підготовці фахівців театрального мистецтва доцільно дотримуватися синонімічного потрактування понять «professional» та «vocational», якого дотримуватимемося в подальших наукових розробках проблеми професійної підготовки майбутніх акторів.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що проведений теоретичний аналіз категорій пов'язаних з визначенням сутності феномена «професійної підготовки» та підходів до розуміння сутності феномена в українському та зарубіжному науковому вимірі свідчить про наявність таких ключових складників у її структурі, як: професійні якості, професійні здібності, готовність, майстер-

ність, компетентність тощо. Щодо сутності професійної підготовки у контексті театрального мистецтва, то за результатами теоретичного дослідження можемо констатувати, що як для вітчизняної так і для зарубіжної науки професійна підготовка – це процес складний багатофункціональний процес, який передбачає оволодіння майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок у певній сфері людської діяльності, передбачає формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію у процесі професійної діяльності, готовності до професійної діяльності та

професійного росту, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

З огляду на зазначене, ґрунтовного вивчення потребує структура професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва у контексті дослідження феномену в українських та зарубіжних наукових доробках вчених, що **становить перспективу** для здійснення **подальших наукових розвідок** у розв'язанні питань пошуку та вдосконалення професійної підготовки майбутніх акторів з урахуванням досвіду США.

Список використаних джерел

1. Абрамян, В. (1996). Театральна педагогіка. К.: Лібра. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. (2005). уклад. Бусел В. Т. Київ; Ірпінь: Перун.
3. Дергач, М. А. (2012). Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ.
4. Зайцева, І. (2001). Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / І.Є.Зайцева; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПНУ України. Київ.
5. Зеер, Э.Ф. (2003). Психология профессий М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга.
6. Зязюн, І. А. (2011). Наука і мистецтво педагогічної дії. Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб матеріалів ІХ міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / гол.ред. І. А. Зязюн. Чернівці: Зелена Буковина. 3 (7). 21 – 29.
7. Ковалев, В. (1999). Учебный театр как средство профессиональной подготовки учителя русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02/В.И.Ковалев; Луганский педагогический университет ім.Тараса Шевченка. Луганск.
8. Коваль, Т. Студентський літературний театр як освітня інновація у контексті вітчизняного та зарубіжного досвіду / Т. Коваль // Порівняльна професійна педагогіка. - - № 7 (2). - С. 93-101.
9. Крикля, К. П. (2012) Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2(1). - С. 409-417.
10. Лейбович, А.Н. (1991). Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. М.
11. Лимаренко, Л. (2016). Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 Херсон,
12. Максимчук, Л. В. (2013). Філософсько-методологічний аналіз понятійно-категоріального апарату професійної підготовки економістів-міжнародників в системі вищої. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 3. (17).
13. Матвієнко, О. В. (2014). Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 1(1) 215-220. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_1%281%29_41
14. Мельник, Н. І. (2017). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08. Умань.
15. Мельничук, І. М. (2012). Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій [Текст] Медична освіта. 3. 55-60.
16. Муқан, Н.В. (2006). Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти».
17. Підготовка до трудової діяльності. (2008). Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер., С. 676.
18. Про професійну (професійно-технічну) освіту Документ 103/98-ВР, чинний, поточна редакція — Редакція від 01.01.2019, підстава – 2443-VIII, 2300-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>
19. Профессиональная педагогика (1999). М.: Ассоциация «Профессиональное образование».
20. Стадніченко, Н. В. (2018). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Стадніченко Надія Василівна; Запоріж. нац. ун-т. Запоріжжя.
21. Танько, Т.П. (2004). Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ...доктора пед. наук/ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. Херсон.
22. Actors and Partnerships in the Vocational Training: Synthesis document UNESCO's International Institute for Educational Planning. (2018). Sector IIEP-Pôle de Dakar, October.
23. Armstrong Michael, A Handbook of Personnel Management Practice, reproduced in Personnel in Practice, Currie, Donald: Blackwell Business (Oxford, UK); 1997
24. Education [Electronic resource]: Definition // UNESCO. -Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/competence>. Title from the screen. Date of retrieving:
25. International Standard Classification of Education ISCED (2011). UNESCO Institute for Statistics.
26. Measures of education and training [Electronic resource]: Definition <https://www.bls.gov/ooh/business-and-financial/training-and-development-specialists.htm>

27. Mortaki, S. The Contribution of Vocational Education and Training in the Preservation and Diffusion of Cultural Heritage in Greece: The Case of the Specialty "Guardian of Museums and Archaeological Sites". *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 2 No. 24 – с. 51-58
28. Patiniotis, N. & Stavroulakis, D. (1997). The development of vocational education policy in Greece: a critical approach. *Journal of European Industrial Training*, 21 (6), 192-202.
29. Slagstad, R. (2008.) *Profesjoner og kunnskapsregimer. Profesjonsstudier*. eds.: Anders Molander, Lars Inge Terum. Oslo. P. 54–70.
30. Terminology of European Education and Training Policy : a selection of 100 key terms (2008). CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
31. Training [Electronic resource] : Definition // UNESCO. –Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/competence>. – Title from the screen. – Date of retrieving: 17.02.2019

References

1. Abramian, V. (1996). *Teatralna pedahohika [Theatrical pedagogy]* K. : Libra. (Transformatsiia humanitarnoi osvity v Ukraini).
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] (2005). uklad. Busel V. T. Kyiv ; Irpin : Perun.
3. Derhach, M. A. (2012). *Teatralne mystetstvo yak zasib formuvannia osobystosti v istorii pedahohichnoi dumky ta shkoly Ukrainy v KhKh stolitti [Theatrical art as a means of personality formation in the history of pedagogical thought and school of Ukraine in the twentieth century]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Luhan. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Luhansk.*
4. Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnykh uchyteliv zasobamy teatralnogo mystetstva [Development of the aesthetic culture of future teachers by the means of theatrical art]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 /I.Ie.Zaitseva; Tsentralnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.*
5. Zeer, Э.Ф. (2003). *Psykholohyia professyi [Psychology of Professions]* M.: Akademicheskyyi proekt; Ekaterynburh: Delovaiaknyha.
6. Ziaziun, I. A. (2011). *Nauka i mystetstvo pedahohichnoi dii. Pedahohichna maisternist yak systema profesiino-mystetskykh kompetentnosti [Science and art of pedagogical action. Pedagogical Skills as a System of Professional and Artistic Competences]: zb materialiv IKh mizhnarodnykh pedahohichno-mystetskykh chytan pamiati profesora O. P. Rudnytskoi / hol.red. I. A. Ziaziun. Chernivtsi: Zelena Bukovyna.3 (7). 21 – 29.*
7. Kovalev, V. (1999). *Uchebnyi teatr kak sredstvo professyonalnoi podgotovky uchytelia russkogo yazyka [Educational theater as a means of professional training of Russian language teachers]: dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.02/V.Y.Kovalev; Luhanskyi pedahohycheskyyi unyversytet im.Tarasa Shevchenka. Luhansk.*
8. Koval, T. *Studentskyi literaturnyi teatr yak osvitiia innovatsiia u konteksti vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu [Student literary theater as educational innovation in the context of domestic and foreign experience] Porivniialna profesiina pedahohika. - - № 7 (2). – S. 93-101.*
9. Krykliia, K. P. (2012) *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho stanovlennia maibutnogo psykhologo v umovakh suchasnoho suspilstva [Psychological peculiarities of professional formation of the future psychologist in the conditions of modern society]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykhologichna. 2(1). – S. 409-417.*
10. Leibovych, A.N. (1991). *Struktura y sodержanye hosudarstvennoho standarta professyonalnoho obrazovanyy. [Structure and content of the state standard of vocational education]* M.
11. Lymarenko, L. (2016). *Zahalnopedahohichni zasady diialnosti studentskoho teatru u systemi profesiinoi pidgotovky maibutnykh pedahohiv [General pedagogical principles of student theater activity in the system of professional training of future teachers]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 Kherson,*
12. Maksymchuk, L. V. (2013). *Filosofsko-metodolohichni analiz poniatiino-katehorialnoho aparatu profesiinoi pidgotovky ekonomistiv-mizhnarodnykiv v systemi vyshchoi osvity. [Philosophical and methodological analysis of the conceptual-categorical apparatus of professional training of international economists in the higher system]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. 3. (17).*
13. Matviienko, O. V. (2014). *Profesiina pidgotovka maibutnykh psykhologiv yak psykhologo-pedahohichna problema. [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Psykhologichni nauky. 1(1) 215-220. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_1%281%29_41*
14. Melnyk, N. I. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidgotovky doshkilnykh pedahohiv u krainakh Zakhidnoi Yevropy [Theoretical and methodological principles of preschool teachers professional training in the countries of Western Europe]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04; 13.00.08. Uman.*
15. Melnychuk, I. M. (2012). *Filosofsko-metodolohichni zasady profesiinoi pidgotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Philosophical and methodological principles of professional training of future specialists of socio-economic professions] Medychna osvita. 3. 55-60.*
16. Mukan, N.V. (2006). *Systema profesiinoi pidgotovky maibutnykh uchyteliv zahalnoosvitnykh shkil v universyte-takh Kanady [he system of vocational training for future general education teachers at Canadian universities]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity».*
17. *Pidgotovka do trudovoi diialnosti. [Preparation for employment] (2008). Entsyklopediia osvity. K.: Yurinkom Inter., S. 676.*
18. *Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu [On Vocational (Vocational) Education]. Dokument 103/98-VR, chynnyi, potochna redaktsiia — Redaktsiia vid 01.01.2019, pidstava – 2443-VIII, 2300-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>*
19. *Professyonalnaia pedahohyika [Professional pedagogy] (1999). M. : Assotsyatsiia «Professyonalnoe obrazovanye».*
20. Stadnichenko, N. V. (2018). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidgotovky maibutnogo aktora do profesiinoho spilkuvannia [Organizational and pedagogical conditions of preparation of future actor for professional communication]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Stadnichenko Nadiia Vasylivna ; Zaporiz. nats. un-t. Zaporizhzhia.*
21. Tanko, T. P. (2004). *Teoriia ta praktykamuzychno-pedahohichnoi pidgotovky maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and PracticeMusical and Pedagogical Training of Future Preschool Educators in Pedagogical Universities]: Avtoref. dys. ...doktora ped. nauk/KhDPUim. H.S.Skovorody. Kherson.*
22. *Actors and Partnerships in the Vocational Training: Synthesis document UNESCOs International Institute for Educational Planning. (2018). SectorIIEP-Pôle de Dakar, October.*

23. Armstrong Michael, A Handbook of Personnel Management Practice, reproduced in Personnel inPractice, Currie, Donald: Blackwell Business (Oxford, UK); 1997
24. Education [Electronic resource] : Definition // UNESCO. –Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/competence>. Title from the screen. Date of retrieving:
25. International Standard Classification of Education ISCED (2011). UNESCO Institute for Statistics.
26. Measures of education and training [Electronic resource] : Definition <https://www.bls.gov/ooh/business-and-financial/training-and-development-specialists.htm>
27. Mortaki, S. The Contribution of Vocational Education and Training in the Preservation and Diffusion of Cultural Heritage in Greece: The Case of the Specialty “Guardian of Museums and Archaeological Sites”. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 2 No. 24 – s. 51-58
28. Patiniotis, N. & Stavroulakis, D. (1997). The development of vocational education policy in Greece: a critical approach. Journal of European Industrial Training, 21 (6), 192-202.
29. Slagstad, R. (2008.) Profesjoner og kunnskapsregimer. Profesjonsstudier. eds.: Anders Molander, Lars Inge Terum. Oslo. R. 54–70.
30. Terminology of European Education and Training Policy : a selection of 100 key terms (2008). CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
31. Training [Electronic resource]: Definition // UNESCO. – Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/competence>. – Title from the screen. – Date of retrieving: 17.02.2019

Набатов С. Проблема визначення «професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва» у контексті компаративного дослідження

У статті проаналізовано сутність поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва», його складники та характеристики. Автором здійснено аналітичний огляд наукових праць вітчизняних дослідників проблеми професійної підготовки фахівців в цілому та професійної підготовки майбутніх фахівців театрального мистецтва зокрема. Автором визначено, що професійна освіта фахівців театрального мистецтва як і загальна професійна освіта передбачає етапи допрофесійної підготовки (здобуття первинних професійних вмінь), первинної професійної підготовки (здобуття профосвіти), перепідготовки (професійне навчання) та підвищення кваліфікації. Здійснений аналіз дефініцій «професійної підготовки» та підходів до розуміння сутності феномена в українському та зарубіжному науковому вимірі дозволив автору встановити наявність таких ключових складників у її структурі, як: професійні якості, професійні здібності, готовність, майстерність, компетентність тощо.

Визначаючи особливості дефініції «професійна підготовка» у вітчизняному та європейському освітніх вимірах автор виокремив два підходи: диференціальний та синонімічний. Автором визначено, що у дослідженні присвяченому професійній підготовці фахівців театрального мистецтва доцільно дотримуватися синонімічного трактування поняття «professional» та «vocational». За результатами теоретичного дослідження автором констатовано, що як для вітчизняної так і для зарубіжної науки професійна підготовка – це процес складний багатofункціональний процес, який передбачає оволодіння майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок у певній сфері людської діяльності, передбачає формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію у процесі професійної діяльності, готовності до професійної діяльності та професійного росту, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна освіта, театральне мистецтво, майбутні фахівці театрального мистецтва.

Nabatov S. The problem of determining the "professional training of future theater artists" in the comparative research category

The article is dedicated to the the essence of the concept of " future specialists of theatrical art professional training", its components and characteristics. The author has made an analytical review of the scientific works of domestic researchers of the problem of professional training of specialists in general and professional training of future specialists of the theater arts in particular. The author determines that the professional education of theater arts specialists, as well as general professional education, includes the stages of pre-professional training (acquisition of primary professional skills), primary vocational training (acquisition of professional education), retraining (vocational training) and advanced training. The analysis of definitions of "professional training" and approaches to understanding the essence of the phenomenon in the Ukrainian and foreign scientific dimension allowed the author to establish the presence of such key components in its structure as: professional qualities, professional abilities, readiness, skill, competence, etc.

In identifying the features of the definition of "vocational training" in the national and European educational dimensions, the author has distinguished two approaches: differential and synonymous. The author has determined that in the study dedicated to the professional training of theater professionals it is advisable to adhere to the synonymous interpretation of the concepts of "professional" and "vocational". According to the results of theoretical research, the author stated that for both domestic and foreign science, vocational training is a complex multifunctional process, which involves mastering future specialists, knowledge and skills in a certain field of human activity, involves the formation of professional competence, social competence and professionally important qualities and their integration in the process of professional activity, readiness for professional activity and professional growth, search for optimal ryyomiv quality and creative performance of professional activities in accordance with individual psychological characteristics of personality.

Keywords: vocational training, professional education, theater art, future specialists in theater arts.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-124-128

УДК 373 – 056.2.3

Олена НАГОРНА

асистент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського педагогічного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна
e-mail: len.lex.kir7@gmail.com

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ТА МОНІТОРИНГУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено основні положення методики діагностики та моніторингу готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, детермінована особливостями педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Описані компетенції, які позначають здатність і готовність особистості використовувати свій потенціал. Визначено, структуру інклюзивної готовності, яка вміщує когнітивний, емоційний, мотиваційно-конативний, комунікативний і рефлексивний компоненти. Окреслено структуру інклюзивної готовності педагогів інклюзивних навчальних закладів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна готовність, структура інклюзивної готовності, компетентності.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням системи освіти є виховання у дітей відповідального ставлення до людини як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. В усіх ланках системи освіти закладаються основи для забезпечення і розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожної дитини. Тривалий час в Україні відбуваються реформи освіти, але необхідно зазначити, що в системі організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового, реабілітаційного та абілітаційного процесів в середовищі дітей різних вікових груп досягнуто значного прогресу. Завдання інклюзивної освіти полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробці системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створенні позитивного клімату в шкільному середовищі[1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями інклюзивної освіти займаються багато дослідників та науковців, зокрема, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Разом з тим, незважаючи на важкість і актуальність інклюзивної освіти, науковці констатують серйозні проблеми в її науковій розробці та практичній реалізації.

Постановка завдання. Розглянути основні положення методики діагностики та моніторингу готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, які розглядаються як соціальна установка, детермінована особливостями педагогічної діяльності в умовах інклюзивного

освітнього простору. Обґрунтувати методики компетентнісного змісту компонентів (когнітивного, емоційного, мотиваційно-конативного, комунікативного, рефлексивного) інклюзивної готовності.

Виклад основного матеріалу. Упровадження практик інклюзивної освіти передбачає спільне навчання звичайних дітей, дітей з особливими освітніми потребами (ООП), особливостями психофізичного розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату та ін., тобто дітей із різним рівнем інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку. Очевидною стає проблема готовності педагогів до реалізації інклюзії в освіті. Подібна готовність містить насамперед соціальну установку:

- чіткі уявлення про те, чого можна очікувати від дітей з ООП, які технології, методи, методики, як створити сприятливу атмосферу в класі, запобігти конфліктам між особливими й звичайними учнями та ін.;
- бажання бути залученим до інклюзивного освітнього простору;
- позитивний емоційний настрій щодо залучення дітей з ООП в колектив класу, незважаючи на те, що їм необхідно приділяти більше часу й уваги з боку педагога, що їх навчальна діяльність може змінювати темп освітнього процесу й викликати негативне ставлення звичайних учнів та їхніх батьків.

Якість педагогічної діяльності визначається компетентністю педагогів, а якість їх підготовки - освітніми результатами. Освітні результати вищої професійної освіти виражаються професійними й соціально-особистісними компетенціями, що забезпечують ефективність і результативність діяльності.

Зі свого боку, готовність до реалізації компетенцій є освітнім ефектом. Можна говорити про новий психолого-педагогічний феномен інклюзивної готовності педагогів як складні інтегрально-суб'єктні якості особистості, які змістовно розкриваються через комплекс компетенцій і визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах.

Компетенції, позначаючи здатність і готовність особистості використовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної діяльності в певній соціальній або професійній галузі, у своєму формуванні передбачають закономірності виникнення готовності[2].

Основою готовності є оцінкова реакція на об'єкт, яка може виявлятися в когнітивних думках, емоціях та наміри. Положення диспозиційної концепції регуляції соціальної поведінки особистості дають підстави розглядати інклюзивну готовність і як атитюд Диспозиції, що формуються стосовно соціальних об'єктів безпосередньої діяльності, і як базову соціальну установку, що формується й виявляється в педагогічній діяльності, які регулюються всією системою суспільних відносин.

Інклюзивна готовність передбачає систему ціннісних орієнтацій, що зосереджує увагу на цінностях особистості дитини, забезпеченні умов і можливостей її розвитку, соціалізації, реалізації. Окрім цього, зміст інклюзивної готовності педагогів містить педагогічну готовність (дидактичну, методичну) і психологічну готовність (емоційне прийняття дітей з ООП; мотиваційні установки, моральні принципи, що визначають ставлення до ідеї інклюзії; установки на особливого учня, внутрішня детермінація активності особистості педагога).

Структура інклюзивної готовності вміщує когнітивний, емоційний і мотиваційно-конативний, комунікативний і рефлексивний компоненти, зміст яких визначається специфікою і професійної діяльності в конкретних умовах [3].

Ефективність упровадження практик інклюзивної освіти визначається з-поміж інших можливостями виявлення (діагностики) та моніторингу інклюзивної готовності як практикуючих, так і майбутніх педагогів, що дозволяють своєчасно вносити необхідні корективи в зміст їхньої підготовки й професійної діяльності.

Отже, систему вихідних ознак (емпіричних індикаторів) методики діагностики та моніторингу інклюзивної готовності педагогів складають:

- аспекти інклюзивної готовності (психологічний і педагогічний);
- компоненти інклюзивної готовності (когнітивний, емоційний, мотиваційно-конативний, комунікативний, рефлексивний) – шкали;

- комплекс компетенцій (академічних, професійних, соціально-особистісних), що визначають зміст кожного компонента інклюзивної готовності.

Методика діагностики інклюзивної готовності майбутніх педагогів представлена твердженнями (судженнями) з бальними шкалами (від 1 до 10 балів:

«1» - абсолютно не згоден, категорично заперечую, ніколи не маю наміру так вчиняти, це не про мене»;

«10» - безумовно згоден, усіяко підтримую, завжди маю намір так робити, це про мене.

За своїм змістом судження відбивають освітні результати - компетенції, що визначають компоненти готовності майбутніх педагогів до ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Аналіз даних за шкалами відповідно до аспектів інклюзивної готовності віддзеркалює повну загальну картину актуального стану й динаміки процесу формування досліджуваного феномена.

Педагогічний аспект інклюзивної готовності розкриває схильність до реалізації всіх компонентів педагогічної діяльності. У визначенні структури педагогічної діяльності можна не погодитись з дослідниками, які виділяють конструктивний, організаторський, комунікативний та рефлексивний компоненти [4].

Пропонована структура педагогічної діяльності може бути спроектована і відбивати складники педагогічного аспекту інклюзивної готовності майбутніх педагогів. Кожен складник визначається певними компетенціями.

Зміст *конструктивного компонента* відбиває сформовані компетенції відбору, композиції, адаптації навчального матеріалу, планування й побудови освітнього процесу, проектування навчального середовища та засобів педагогічного процесу.

Організаторський складник визначається системою дій, спрямованих на залучення учнів в різні види діяльності, організацію спільної діяльності й спілкування.

Комунікативний складник передбачає встановлення педагогічно доцільних стосунків педагога з учнями, усіма учасниками інклюзивного освітнього простору, соціальними інститутами, громадськими організаціями.

Рефлексивний складник відбиває отримання зворотного зв'язку, аналіз ефективності власної діяльності, а також діяльності й взаємодії дітей в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічний аспект інклюзивної готовності ґрунтується на завчасній (раніше сформовані установки, досвід, мотиви) і ситуативній «динамічний цілісний стан особистості, внутрішня

налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні, доцільні, успішні дії в конкретний момент» схильності до виконання професійної діяльності.

Психологічний аспект інклюзивної готовності містить складники:

- 1) мотиваційний (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, прагнення досягти успіху, мотиви діяльності і т. п.);
- 2) пізнавальний (розуміння професійних функцій і завдань, оцінка їх значущості, знання засобів досягнення мети і т. д.);
- 3) емоційний (почуття відповідальності за процес і результат роботи, упевненість в успіху кожної дитини, насагу і т. д.);
- 4) вольовий (налаштованість, мобілізацію сил і можливостей для успішних дій, управління собою, зосередження на завданні, відволікання від заважають впливів, подолання сумнівів, і ін.).

Аналіз літератури засвідчує, що формування психологічного аспекту готовності детерміновано особистісними особливостями, рівнем підготовленості, повнотою інформації. До того ж наголошується, що остання детермінанта є найбільш значущою й важливою.

Когнітивний компонент інклюзивної готовності передбачає сприйняття й усвідомлення інклюзивної освіти як об'єкта установки, його концептуальної ідеї, сутності, чинників, що визначають його ефективність, а також знання, що характеризують пізнавальну діяльність й особистість «особливих» дітей, уявлення про організацію й зміст освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Прикладами суджень, які розкривають зміст когнітивного компонента педагогічного аспекту, є твердження на зразок: «Я знаю особливості навчальної діяльності різних категорій особливих дітей», «Особливі діти повинні і можуть вчитися разом зі своїми однолітками», «Сутність інклюзивної освіти полягає в забезпеченні умов спільного навчання всіх дітей» тощо.

Характеризують когнітивний компонент психологічного аспекту такі твердження: «Звичайні діти не хочуть взаємодіяти з особливими дітьми», «Звичайний клас – оптимальне місце навчання дитини незалежно від його особливостей», «Для успішності моєї роботи в умовах інклюзивної освіти слід встановити контакт із батьками особливих дітей» та ін.

Емоційний компонент інклюзивної готовності передбачає афективні реакції й емоційну оцінку (почуття, переживання), пов'язані з інклюзивним освітою як об'єктом соціальної установки,

дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема дітьми з особливостями психофізичного розвитку) та іншими учасниками інклюзивного освітнього простору.

Цей компонент покладено в основу спонтанного неусвідомленого формування моделей і способів поведінки в умовах професійної діяльності.

Емоційний компонент змістовно об'єднує педагогічний і психологічний аспекти, тому деякі судження, що розкривають зміст емоційного компонента, можуть бути характеристиками як педагогічного, так і психологічного аспектів.

Прикладами суджень емоційного компонента інклюзивної готовності майбутніх педагогів є: «Мені подобається ідея інклюзивної освіти», «Чим менше думаю про інклюзивну освіту і особливих дітей, тим краще почуваюся», «Я відчуваю страх перед інклюзивною освітою як невідомим і незрозумілим явищем», «Я відчуваю психологічну неготовність до роботи з особливими дітьми в умовах інклюзії» і ін.

Мотиваційно-конативний компонент інклюзивної готовності представлено складниками безпосереднього вираження установки в професійній поведінці (мотиви, наміри, цінності та ін., а також плани, задуми дій).

Прикладами суджень мотиваційно-конативного компонента психологічного аспекту є: «Мета моєї професійної діяльності – навчити всіх дітей жити в суспільстві», «Я зможу мобілізувати всі сили й ефективно працювати в умовах інклюзії», «Я із задоволенням засвою прийомі й способи роботи з особливими дітьми» та ін.

Приклади тверджень мотиваційно-конативного компонента педагогічного аспекта: «Я можу скласти індивідуальну програму розвитку й навчання особливої дитини», «Я можу визначити освітні потреби кожної дитини», «Я співпрацюю з громадськими організаціями інвалідів», «Я вмю відбирати навчальний матеріал відповідно до освітніх потреб кожної дитини, зокрема з урахуванням потреб особливих дітей» та ін.

Комунікативний компонент інклюзивної готовності визначає здатність педагога організувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити й використовувати адекватні засоби та техніки комунікації. Прикладами комунікативного компонента педагогічного аспекту інклюзивної готовності майбутніх педагогів є судження: «Я вмю проводити консультації і за потреби навчати батьків і звичайних та особливих дітей», «Я володію прийомом організації співпраці між усіма дітьми й можу застосовувати їх», «У спілкуванні завжди прагну до психологічного комфорту всіх співрозмовників» і ін.

Рефлексивний компонент інклюзивної готовності передбачає аналіз власної педагогічної діяльності, діяльності учнів, взаємодії педагога й дітей в освітньому процесі, результатів освітнього процесу. Приклади суджень рефлексивного компонента педагогічного аспекту: «Я завжди намагаюся аналізувати гідність і обмеження власної педагогічної діяльності» та ін.

Прикладами суджень рефлексивного компонента психологічного аспекту є: «Я намагаюся побачити себе як педагога очима всіх дітей, зокрема особливих», «Я завжди усвідомлюю свої почуття, планую і контролюю свої дії» та ін.

Методика уможлиблює визначення актуального стану інклюзивної готовності майбутніх педагогів (як індивідуально, так й у виборі респон-

дентів: окрема установа освіти, заклади освіти регіону) і проведення моніторингу формування в умовах освітнього простору установи вищої освіти [5].

Висновки і перспективи досліджень Наявність прийомів, які знижують можливість фальсифікації відповідей і зменшують ймовірність систематичної помилки витриманий баланс між прямими й зворотними питаннями, відсутня двозначність у формулюванні тверджень, відбиті конкретні досліджувані компоненти інклюзивної готовності як соціальної готовності. Аналіз літератури засвідчує, що формування психологічного аспекту готовності детерміновано особистісними особливостями, рівнем підготовленості, повнотою інформації.

Список використаних джерел

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54 с.
2. Власова М. М. Коррекционная работа с детьми с ОВЗ / М. М. Власова // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова и др. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – 955 с.
3. Державний стандарт спеціальної освіти. – Київ, 2004. – 361 с.
4. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва. // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 7. – С. 15–18.
5. Коргун Л. Н. Основы коррекционной педагогики / Л. Н. Коргун. Учебное пособие для студентов психолого-педагогического профиля. – Одесса, ЮГПУ, 2008 г. – 134 с.
6. Максимова Н. Ю. Основы дитячої патопсихології: Навч. посібник для студ. / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун ; Міжнародний Фонд «Відродження»; Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». – К. : Перун, 1996. – 463 с.

References

1. Alyohina C. V. (2008, # 1) Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. [Readiness of teachers as the main factor in the success of an inclusive process in education]. Moscow.
2. Vlasova M. M. (2016) Korrekcionnaya rabota s det'mi s OVZ. [Correctional work with children with disabilities]. Orekhovo-Zyovo.
3. Derzhavnij standart special'noj osviti (2004). [State standard of special education]. Kyiv.
4. Zbroeva N. B. (2012, # 7) Gotovnist' pedagoga do inklyuzivnoi osviti. [Readiness of the teacher to inclusive education.]. Nizhn.
5. Korgun L. N. (2008) Osnovy korrekcionnoj pedagogiki. [Fundamentals of Correctional Pedagogy]. Odessa.
6. Maksimova N. YU. (1996) Osnovityachoi patopsihologii. [Fundamentals of Pediatric Pathopsychology]. Kyiv.

Елена Нагорна. Методика діагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов

В статье изложены основные положения методики диагностики и мониторинга готовности педагогов (будущих педагогов) к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная готовность), которая рассматривается как социальная установка, детерминированная особенностями профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Основу методики составляют компетентностное содержание компонентов (когнитивного, эмоционально-мотивационно-конативного, коммуникативного, рефлексивного) инклюзивной готовности.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивная готовность, структура инклюзивной готовности.

Nahorna Olena. The technique of diagnosing and monitoring of inclusive readiness of teacher.

The article describes the main provisions of the methodology of diagnostics and monitoring of future teachers' readiness to work in the conditions of inclusive education, determined by the peculiarities of pedagogical activity in the conditions of inclusive educational space. Competencies that indicate the ability and willingness of the individual to use their potential are described. An inclusive readiness structure that incorporates cognitive, emotional, motivational, conclusive, communicative, and reflexive components is identified. The structure of inclusive readiness of teachers of inclusive educational institutions is outlined.

The priority of the education system is to educate children with a responsible attitude to the person as the highest individual and social value. All links in the education system lay the foundations for the maintenance and development of the physical, mental, social and spiritual health of each child. The task of inclusive education is to

organize an educational process that meets the educational needs of all children; development of a system of provision of special educational and professional services for children with special educational needs; creating a positive climate in the school environment. Implementation of inclusive education practices involves joint learning of ordinary children, children with special educational needs. The problem is the problem of teachers' readiness for inclusion in education. The quality of pedagogical activity is determined by the competence of teachers. The proposed structure of pedagogical activity can be designed and reflect the components of pedagogical aspect of inclusive readiness of future teachers. Inclusive readiness involves a system of value orientations, which focuses on the values of the child's personality, providing conditions and opportunities for its development, socialization, realization.

Key words: children with special education need, inclusive readiness, a structure of inclusive readiness.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-129-133

УДК: 376.064.1

Ілона НИКИФОРЧУК-ПАДУРА

аспірантка ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
методист Чернівецького міського палацу дітей та юнацтва,
м. Чернівці, Україна
e-mail: ilonanikiforchuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Автор статті аналізує особливості діагностування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками. З цією метою вона досліджує значення поняття «готовність», визначає структурні компоненти готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи. Никифорчук-Падюра І. А. відбирає й описує методичний інструментарій, який доцільно використовувати в процесі констатувального експерименту для діагностики досліджуваного феномена, а також характеризує основні аспекти діагностування відповідно до специфіки методичної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти.

Ключові слова: діагностика, заклади позашкільної освіти, педагоги, готовність педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками, методична робота, методика.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформування системи освіти, тотальної інформатизації й комп'ютеризації суспільства, духовної кризи особливого значення набуває позашкільна освіта, яка має сприяти розвитку творчих здібностей молодого покоління, формуванню цілісного світогляду й моральності; структурувати систему цінностей вихованців; підготувати їх до дорослого життя. Відповідно до програм позашкільної освіти, діти мають не лише опанувати глибокі знання, що виходять за межі шкільних стандартів, а й набути практичних умінь і навичок соціальної активності. Науковці наголошують, що педагоги закладів позашкільної освіти не лише створюють єдиний простір для формування у своїх вихованців загальнолюдських цінностей, а і сприяють родинному вихованню із залученням батьків до освітнього процесу та дозвілля дітей [1, 43]. Саме взаємодія родини й педагогів сприяє створенню найбільш сприятливих умов для інтеграції молодої людини до соціуму. Головними умовами для успішного результату такого співробітництва виступають єдність та узгодженість дій батьків і педагогів, зрозумілість вимог, які вони ставлять перед дитиною. Отже, педагоги сучасного закладу позашкільної освіти мають відчувати настрої і потреби своїх вихованців та їхніх родин, бути компетентними під час урегулювання різноманітних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії з учнями та їхніми сім'ями. Зазначені аспекти актуалізують необхідність формування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками їхніх вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті аналізу наукових досліджень з'ясовано, що проблема співробітництва педагогів та сім'ї у вихованні дітей різного віку перебувала в центрі уваги багатьох дослідників, а саме: Т. Башинської, В. Виноградова, В. Міляєвої, І. Мачуської, О. Савченко, Є. Сичової, І. Чередова, Г. Цукермана, О. Хромової тощо. Питання оптимізації виховного потенціалу педагогів закладів позашкільної освіти досліджували Л. Бондар, В. Вербицький, Л. Ковбасенко, Г. Ковганич, О. Липецький, О. Литовченко, Н. Перепелиця, Н. Петлицька, Н. Сидоренко, С. Тарасюк.

Загальнотеоретичні питання щодо становлення та розвитку готовності педагога до певного виду діяльності стали предметом вивчення І. Вужиної, Н. Волкової, Г. Троцько, Т. Жаровцевої, О. Шпак, С. Литвиненко. Готовність до інноваційної діяльності за професійним спрямуванням досліджували І. Богданова, І. Гавриш; готовність педагога до саморегуляції власної діяльності – В. Чайка; морально-психологічний аспект готовності – Л. Кондрашова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас на сьогодні поза увагою дослідників залишається проблема підготовки педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи. Теоретична і практична значущість зазначеного питання, його недостатнє вивчення й зумовили актуальність теми публікації.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати особливості діагностування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

А. Линенко наголошує, що готовність – універсальна передумова ефективності не лише певної діяльності, а і психічної життєдіяльності людини загалом. Професійне становлення й оволодіння діяльністю є частиною пошуку сенсу життя, адже інтеграція в професію пов'язана із творчою самореалізацією, що переважно визначає стиль і спосіб життя кожної людини [5, 73]. На думку А. Урусського, готовність людини до діяльності втілюється, насамперед, у її здатності виконувати свої обов'язки та регулювати власну діяльність [8]. М. Дяченко і Л. Кандибович розглядають готовність як індикатор здатності людини до саморегуляції та адаптації на певному етапі та рівні протікання психічних процесів, що детермінують поведінку особи в фізіологічній, психічній та соціальній площинах [3].

У цілому проаналізовані педагогічні та психологічні дослідження дають широкий діапазон визначень поняття «готовність». На нашу думку, це можна пояснити тим, що сутність дефініції «готовність (до освоєння і здійснення діяльності)» відображає в основному її індивідуально-психологічний аспект, тоді, як знання, уміння й навички набувають другорядного значення. Іншими словами, з одного боку, людина може мати ґрунтовну професійну підготовку, але психологічно бути мало придатною до цільової діяльності, з іншого – індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності безпосередньо пов'язані з його здібностями, які відображають готовність до оволодіння й успішного здійснення певних видів діяльності.

У численних дослідженнях феномена готовності до педагогічної діяльності представлені різні тлумачення його сутності: властивості особистості, що забезпечують найбільшу продуктивність педагогічної діяльності (Ю. Янотовська); забезпечення ефективності професійної діяльності через потенціал і комплекс внутрішніх сил особистості (Б. Ананьєв); налаштування особистості на майбутню професійну діяльність через вибірку спрямованість (Ю. Васильєва); розуміння феномена як багатогранного особистісного утворення (Л. Кондрашова) та синтезу особистісних характеристик (В. Крутецький).

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликають роботи К. Дурай-Новакової [2], присвячені формуванню професійної готовності педагога, зокрема дослідниця визначає такі закономірності цього процесу:

1) зумовленість системи загальнопедагогічної готовності потребами соціально-економічної й духовної розвиненості суспільства, завданнями формування особистості;

- 2) зміст, форми й методи загальнопедагогічної готовності відповідають стану розвитку педагогіки, як у теоретичному аспекті, так і в практичному, а також характеру та змісту педагогічної роботи;
- 3) виховання й розвиток педагогів у контексті формування загальнопедагогічної готовності;
- 4) взаємозв'язок між цілями, функціями, змістом та методами загальнопедагогічної готовності;
- 5) обумовленість рівня загальнопедагогічних знань, умінь та навичок характером, змістом, формами й методами організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної роботи студентів;
- 6) залежність змісту і методів педагогічної готовності від індивідуальних здібностей особистості [2].

Оскільки готовність є багатомірною і багатоконпонентною категорією, специфічні характеристики зазначеного феномена визначаються своєрідністю конкретної професійної діяльності. Студіювання наукових джерел дало підстави для висновку щодо відсутності єдиного погляду на структурні елементи готовності. А. Линенко розглядає готовність у двох аспектах: особистісному (мотиваційному, емоційно-інтелектуальному, вольовому) та операційно-технічному (інструментарій педагога) [5]. В. Сластьонін визначив також два взаємопов'язані компоненти професійної готовності педагога: мотиваційно-ціннісний та виконавський, де перший є особистісним, а другий – процесуальним. Окрім того, до компонентів професійної готовності педагога науковець вводить спрямованість особистості, політичну зрілість, громадську активність, принциповість, любов до дітей, педагогічний професіоналізм, організаторські перцептивно-гностичні й експресивні риси [7]. Зауважимо, що визначення компонентів зумовлене специфікою предмета дослідження, контекстом проблеми, різницею в методологічному інструментарії, авторським баченням виконання дослідницьких завдань. Огляд наукових підходів до пояснення феномена професійної готовності педагога дав змогу визначити основні компоненти готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи, зокрема: комунікативний, організаційний, морально-вольовий, мотиваційний, когнітивний, а також здатність до самоврядування.

Отже, діагностування готовності педагога до взаємодії з батьками має здійснюватися на основі вивчення його особистісних та професійних практик та його самоаналізу. Під діагностичною роботою А. Золотарьова [4] розглядає психологічне обстеження учнів та їхніх батьків, а також педагогів, відповідних груп та колективів; визначення

причин та умов, що заважають розвитку й навчанню; моніторинг змісту, а також форм та методів навчального та виховного процесів з метою оцінювання ефективності впливу на психіку учня. Діагностична робота дає змогу сформувати цілісне уявлення щодо міжособистісних стосунків у колективі (учні – батьки – педагоги), тенденцій і динаміки розвитку вихованців, родини, колективу, а відповідно, внести корективи до методичної роботи, запланувати подальші дії.

Мета діагностичної роботи полягає у створенні умов для проведення змістовної навчальної та виховної системної роботи розвивального спрямування, надання консультацій та рекомендацій як педагогам, так і батькам [1, 128]. Для впровадження системи діагностики взаємодії педагогів і батьків, насамперед, потрібно розвивати цілемотиваційну сферу педагога; сприяти йому в оволодінні необхідним соціально-педагогічним матеріалом, що стане основою для всебічних знань; приділити увагу опануванню методики налагодження соціальної взаємодії з батьками.

В. Молода та Ж. Лопанчук, аналізуючи діагностичний інструментарій для роботи з педагогами, зазначають, що методична робота має бути основою для діагностування професійної діяльності педагогів, це відобразатиме не лише науковий підхід до організації діяльності педагогічних кадрів, але й їхній професіоналізм. Тож діагностування, а зокрема самодіагностування, взаємодії педагогів з батьками створює умови для оволодіння навичками самоаналізу та самооцінювання і спрямовує їхні зусилля на активне саморегулювання й самокоригування для критичного аналізу й осмислення наявних педагогічних практик і вже набутого особистого і професійного досвіду [6, 3].

Відтак, педагогічна діагностика є системою, що спирається на певні технології та процедури, засоби, методики та методи отримання інформації щодо стану та розвитку систем педагогічної взаємодії з батьками, тому в структурі методико-методологічного забезпечення роботи вона має виконувати дві функції, що є взаємопов'язаними між собою: вивчення та оцінювання поточного стану або рівня навчання [6, 3]. Пріоритетним є напрям, що передбачає створення комплексу методик для проведення аналізу, що допоможуть вивчити сформованість готовності до взаємодії з батьками на основі методичних, науково-теоретичних та технологічних знань, висвітлити стан моральної культури педагогічних працівників, їхню етичність, духовність, фах, дослідно-творчу компетентність, культуру праці, професійну етику, загальнопрофесійні уміння й навички.

Для діагностування рівня досліджуваної готовності було обрано такі методики, як-от: оціню-

вання готовності та адаптованості особистості до педагогічної діяльності; діагностування рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку; тест «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш); завдання для проведення кваліфікаційного іспиту у формі розв'язання педагогічних ситуацій (адаптований варіант); діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості; діагностування вольового потенціалу особистості; методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч); діагностичні методи (співбесіда, анкетування, інтерв'ювання, вивчення думки, аналіз ефективності використання сучасних освітніх технологій, моніторинг творчої активності педагогів, учнів, школи).

Варто зазначити, що система методичної роботи закладу позашкільної освіти містить низку взаємопов'язаних складових, що утворюють інтегровану, упорядковану сукупність елементів освітньої діяльності, взаємодія та інтеграція яких сприяє цілеспрямованому й ефективному забезпеченню єдності середовища, що стимулюватиме всіх його учасників до активності в умовах позашкільного закладу освіти, головними ознаками якого є зорієнтованість на особистість, розвиток, толерантність, психологічну безпеку, емоційну та культурну насиченість.

Зокрема в процесі діагностування готовності педагогів до взаємодії з батьками доцільно широко застосовувати анкетування й тестування, проводити тренінги та дискусії, спрямовані на встановлення між членами родини й колективу міцних зв'язків, що характеризуються моральністю та етичністю, атмосфери взаєморозуміння, а також співпраці і творчості – усього того, що є необхідним для забезпечення гармонійного розвитку особистості [1, 129]. Окрім того, варто використовувати рольові ігри, що сприяють формуванню здатності здійснення освітнього впливу на дітей, а також налагодженню позитивних взаємовідносин батьків та дітей. Для проведення рольових ігор обираються ті чи інші життєві ситуації, де батьки можуть виступали як «псевдовихователі» чи заклопотані батьки, які потребують більше часу для виховання власних дітей, «неслухняні» діти, які бажають отримати більше уваги і любові. Відтак, заради забезпечення ефективної взаємодії між педагогами та родиною з метою створення умов для активної участі батьків у діяльності закладу позашкільної освіти, у виробленні та прийнятті рішень доречним є використання інтерактивних технологій для налагодження комунікації. Це дасть змогу, спираючись на внесок кожного учасника взаємодії, впливати на зміст рішень, організацію не лише ситуативної взаємодії, а й широкого співробітництва. Тобто учасники співпраці

мають не просто виконувати роль пасивних слухачів і спостерігачів, а й перебувати у постійній взаємодії між собою, вести бесіду, діалоги, активно діяти.

На педагогів закладів позашкільної освіти лягає висока відповідальність, зумовлена тим, що педагогіка як суспільна наука потребує від фахівців не лише ґрунтовних профільних знань, а ще й обізнаності в галузях психології, фізіології, валеології та педагогіки. Якщо ж зазначені знання відсутні, то для об'єктивного оцінювання власної готовності до взаємодії з батьками їм потрібно звертатися до відповідних фахівців. Отже, у процесі діагностики варто обґрунтувати обсяг загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних педагогу закладу позашкільної освіти, а також розробити систему завдань для їх перевірки. У цілому це сприяє підвищенню рівня педагогічної освіти серед усіх членів суспільства, а також піднесенню рівня культурного розвитку батьків, адже без цього неможливо забезпечити повноцінне виховання й навчання молоді.

Важливого значення в цьому контексті набуває і психологічний супровід взаємодії з батьками, сутність якого полягає в передачі психологічних та педагогічних знань щодо вікових закономірностей розвитку вихованців та характеристик особистості, причин відхилень у поведінці та шляхів корекції; доведення інформації про результати, що можуть бути отримані під час діагностичного обстеження, корекційної та (або) відновлювальної роботи; корекцію взаємовідносин між дітьми та їхніми батьками; залучення батьків до співпраці з дитиною, до навчальної та творчої діяльності під час проведення тренінгів, масових заходів чи занять у гуртках.

Для з'ясування рівня сформованості готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи в процесі констатувального експерименту було сформульовано такі завдання:

1. Визначення умов і процедури виконання дослідження.
2. Формування вибірових сукупностей (вибірок випробуваних) та обґрунтування їхньої репрезентативності.
3. Визначення структурних складових, показників та рівнів сформованості готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи установи й розроблення критеріїв для вимірювання рівня сформованості досліджуваного феномена.

4. Підбір діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи, відбір критеріїв і їхніх показників для визначення рівнів досліджуваного феномена.
5. Аналіз отриманих даних й визначення вихідного рівня готовності педагогів до взаємодії з батьками в системі методичної роботи закладів позашкільної освіти.
6. Розроблення програми оптимізації формування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками.

Висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, поняття «професійна готовність педагога» визначається в педагогічній науці як професійна риса особистості, що виявляється в позитивному ставленні вчителя до педагогічної діяльності і в його здатності кваліфіковано використовувати необхідні знання та вміння. Готовність доцільно розглядати як закономірний результат особистісного і професійного розвитку. Водночас вона означає і процес підготовки, під час якого можна «виокремлювати» часткові, проміжні результати готовності. Відтак, варто підкреслити діалектичний характер готовності, як характеристики особистості, її стану й динамічного процесу.

Основні умови для продуктивної взаємодії між педагогами та батьками визначаються співробітництвом учителів та батьків на засадах гуманної педагогіки; високим рівнем професіоналізму фахівців; педагогічною культурою батьків; психологічним і педагогічним консультуванням родини; використанням інтерактивного формату взаємодії. Усі ці фактори сприятимуть перетворенню батьків на активних суб'єктів навчального та виховного процесів, а також долученню їх до управління закладом позашкільної освіти.

Рівень готовності педагога до роботи визначається загальним розвитком його культури, успішністю здійснення ним пізнавальної, ціннісно-орієнтованої, комунікативної, професійно-педагогічної та перетворювальної діяльності. Саме особливості методичної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти, специфіка взаємодії з учнями і їхніми родинними і визначають змістові і процесуальні аспекти діагностики досліджуваної готовності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методичної системи формування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до взаємодії з батьками в системі методичної роботи закладу.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. В., Литовченко О. В., Ковбасенко Л. І. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4758> (дата звернення: 20.11.2019).

2. Дурай-Новакова К. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 1983. 32 с.
3. Дьяченко М. И., Кандилович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
4. Золотарьова А. А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Москва, 2012. 25 с.
5. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
6. Молода В. І., Лопанчук Ж. О. Психодіагностичний інструментарій під час роботи з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014. 58 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособ. Москва: Изд. Центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посіб. Тернопіль: ТОКІ-ППО, 2005. 96 с.

References

1. Verbitsky, V. V, Litovchenko, O. V, Kovbasenko, L. I. (2012). Optimization of educational potential of an out-of-school institution. Kyiv: Pedagogical Thought. Retrieved from URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4758>. [in Ukrainian].
2. Durai-Novakova, K. (1983). Formation of students' professional readiness for pedagogical activity. *Extended abstract of candidate's thesis (Pedagogy)*. Moscow. [in Russian].
3. Dyachenko, M. I., Kandibovich, L. A. (1976). Psychological problems of readiness for activity. Minsk: BSU Publishing House. [in Russian].
4. Zolotaryova, A. A. (2012). Diagnostics of individual differences in personality perfectionism. *Extended abstract of candidate's thesis (Psychology)*. Moscow. [in Russian].
5. Linenko, A. F. (1995). Pedagogical activity and readiness for it. Odessa: OKFA. [in Ukrainian].
6. Young, V. I., Lopanchuk, J. O. (2014). Psychodiagnostic tools during work with pedagogical staff. Kelmenti. [in Ukrainian].
7. Slastenin, V. A. (2002). Pedagogy: textbook. Moscow: Publishing Center "Academy". [in Russian].
8. Urusky, V. I. (2005). Formation of teachers' readiness for innovation activity. Ternopil: TOKI-PPO. [in Ukrainian].

Ілона Никифорчук-Падюра. Особенности диагностики готовности педагогов учреждений внешкольного образования к взаимодействию с родителями

Автор статьи анализирует особенности диагностики готовности педагогов внешкольных учебных заведений к взаимодействию с родителями. С этой целью она исследует значение понятия «готовность», определяет структурные компоненты готовности педагогов внешкольных учебных заведений к взаимодействию с родителями в пределах методической работы. Никифорчук-Падюра И.А. отбирает и описывает методический инструментарий, который целесообразно использовать в процессе констатирующего эксперимента для диагностики исследуемого феномена, а также характеризует основные аспекты диагностики в соответствии со спецификой методической деятельности педагогов.

Ключевые слова: диагностика, внешкольные учебные заведения, педагоги, готовность педагогов внешкольных учебных заведений к взаимодействию с родителями, методическая работа, методика.

Iлона Nikiforchuk-Padura. Peculiarities of diagnosing readiness of educators from extracurricular educational institutions to interact with parents

The author analyzes the peculiarities of diagnosing the readiness of educators of extracurricular educational institutions to interact with parents in the context of methodical work. To achieve this goal, she explores the meaning of the concept of "readiness", which she views as a professional trait of personality, manifested in the teacher's positive attitude to pedagogical activity and in his ability to use the necessary knowledge and skills in practice. Nikiforchuk-Padura I. A. defines the following structural components of teachers' readiness to interact with their parents in the field of extracurricular education: communicative, organizational, moral-willed, motivational, cognitive ones as well as the capacity for self-government.

The author believes that pedagogical diagnostics is a system based on certain technologies and procedures, means, techniques and methods of obtaining information on the state and development of the readiness of educators in extracurricular educational institutions to interact with parents in the context of methodical work.

Nikiforchuk-Padura I. A. describes the main directions of diagnosis according to the specifics of the methodological activity of educators, and also selects and describes the methodological tools that are appropriate to use in the process of indicative experiment to diagnose the phenomenon under study. In particular, she recommends to use the following techniques: assessing the readiness and adaptability of the individual to teaching activities; diagnosis of the level of partial readiness for professional and pedagogical self-development; the prediction ability test (L. Regush); tasks for conducting the qualification exam in the form of solving pedagogical situations (adapted version); diagnostics of motivation for social and psychological activity; diagnosis of willing potential of the individual; methodology "Value orientations" (M. Rokich); diagnostic methods (interview, questionnaire, interviewing, reflection study, analysis of the efficiency of using modern educational technologies, monitoring the creative activity of teachers, students, and schools).

Key words: diagnostics, extracurricular educational institutions, educators, readiness of educators from extracurricular educational institutions to interact with parents, methodical work, methodology.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-134-138

УДК 371.8

Оксана ОЛЕКСЮК

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5527-3861>

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,

вул. Нікольська, 24, 54030, м. Миколаїв, Україна

e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті піднімається проблема формування у студентів університету під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу лідерських якостей особистості, яка має проявляти себе як патріот своєї країни. Розглядаються різні концептуальні підходи до розуміння сутності поняття «лідерські якості». Наводяться приклади використаних методів та прийомів формування і розвитку у студентів лідерських якостей: методів технології розвитку критичного мислення «Лист-роздум», «Сінквейн», «Прес», технології цілепокладання та життєтворення тощо.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідер-патріот, лідерські якості, метод розвитку критичного мислення, технологія цілепокладання та життєтворення.

Події, що відбуваються в нашій країні в останні шість років, пред'являють нові вимоги до особистості фахівця будь-якої сфери діяльності. Оскільки, як показують приклади, на керівництво державою можуть успішно претендувати громадяни різних галузей професійної діяльності. Головними вимогами для таких людей можна поставити здатність бачити, прогнозувати і вирішувати проблеми, що виникають, та вміння вести за собою інших при вирішенні цих проблем.

Слід враховувати, що сьогоденні студенти – це завтрашні вчителі, військові, менеджери, економісти, політики та інші фахівці, які будуть займати головні посади в державі. Молоді люди, при цьому, мають стати справжніми лідерами в тій чи іншій сфері діяльності, оскільки саме від їх дій буде залежати результативність, успішність та ефективність управління різними структурами, колективами підприємств, армійськими підрозділами тощо. До того ж, необхідно враховувати і той факт, що наразі для країни замало просто гарного лідера-управлінця. Країна вкрай потребує на особистість лідера, який поєднає в собі лідерські якості з патріотичною налаштованістю та компетентністю у цій сфері.

Не можна заперечувати того факту, що в історії розвитку громадянського суспільства періодично виникають різні глобальні події, ситуації, вирішення яких вимагає появу лідера з певним набором характерних ознак. У даному разі сьогодення ситуація в країні потребує лідера-патріота, здатного поставити інтереси держави вище за особистісні прагнення та бажання.

Без сумніву, можна констатувати, що велика роль у формуванні такої особистості лідера-патріота відводиться навчальним закладам різних рівнів та ступенів. Кожен з них робить свій вклад у поступове формування молодої людини. Однак, найбільш свідомо такий процес може здійснюватися у закладах вищої освіти, коли студент, визначившись з професією, вже націлений на майбутнє професійне та кар'єрне зростання. Цей факт приводить до висновку про необхідність впровадження у педагогічну діяльність викладачів університетів як традиційних, так й інноваційних прийомів, форм, методів формування та розвитку лідерських якостей у студентів.

Мета статті – розкрити можливості різних педагогічних прийомів, форм та методів у формуванні та розвитку у студентів лідерських якостей під час викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Варто зауважити, що проблема лідерства вже багато років привертає увагу науковців різних напрямків. Історія дослідження лідерства бере початок ще з античних часів. Роботи таких мислителів, як Платон, Дж. Локк, Т. Гоббс, Ж-Ж. Руссо, і багатьох інших, були присвячені діяльності лідерів в контексті моделювання ідеальних суспільств, оскільки вони вважали роль лідера однією із головних у побудові ідеального світу.

Різноманітні аспекти формування лідерських якостей у майбутніх фахівців під час їх професійної підготовки, а саме у ході здійснення освітньої діяльності, у громадській роботі, розкрито у працях А. Авдєєвої, Н. Белякової, Б. Вульфової,

Н. Жеребової, Л. Конишевої, І. Краснощок, М. Лукашевич, А. Макаренко, О. Маковського, Н. Мараховської, А. Мудрика, О. Романовського, В. Саляхова, Н. Семенченко, О. Снісаренко, Л. Сніцар, Р. Сопівника та ін.

До концептуальних основ дослідження лідерства можна також віднести праці зарубіжних дослідників: Е. Богардус, К. Берд, Р. Стогділл, Г. Хоуманс, Л. Картер, Ф. Кніккербоккер, Ц. Джібб, Р. Бейлз, Слейтер, Ф. Фідлер, Р. Лорд, Д. Філліпс та інші.

Звертаючись до різних концептуальних підходів в теорії лідерства, ми, в першу чергу, визначили, які ж лідерські риси та якості слід формувати у студентської молоді [4].

Так, американський науковець Е. С. Богардус наділяв лідерів такими рисами як: розум, енергійність, почуття гумору, бажання бути признаним, емпатію, здатність передбачати, привертати до себе увагу, допитливість, самоконтроль, твердість характеру та ін. [8, с. 414].

Американський психолог К. Берд, проаналізувавши низку досліджень з проблем лідерства, склав свій перелік якостей, серед яких такі як: ініціативність, товарицькість, почуття гумору, ентузіазм, упевненість, дружелюбність та інші [6, с. 19].

Ще один американський дослідник, Р. Стогділл, здійснивши комплексне дослідження феномену лідерства, отримав результати, що підтвердили думку про суперечливість індивідуально-особистісних характеристик лідерів. Розглянувши різні якості, риси, вміння людини, яка має визначатися як лідер, Р. Стогділл запропонував класифікацію ознак у п'ять груп: фізіологічні дані; соціальне походження; соціальні характеристики; особистісні характеристики; інтелектуальні здібності. Серед особистісних характеристик, на думку Р. Стогділла, важливими є інтелект, прагнення до знань, надійність, відповідальність, активність, соціальну компетентність [10].

Проведені Стогділлом дослідження поставили нові запитання, оскільки не завжди наявність перелічених рис та якостей людини забезпечували їй роль лідера у колективі. Науковці прийшли до висновку, що існування однієї теорії рис недостатньо для повного розуміння феномену лідерства.

Цікавою, на нашу думку, є дослідження з зазначеної проблеми першої половини ХХ століття – розвиток особистісно-ситуативних теорій – таких науковців, як Е. Уесбур, К. Кейс, Дж. Браун.

Е. Уесбур висунув гіпотезу, що вивчення лідерства повинно включати як емоційні, інтелектуальні і діяльнісні риси індивіда, так і характерні умови, в яких він діє [11].

К. Кейс стверджував, що лідерство виникає там, де потребує вирішення проблема, яка складається з трьох компонентів: особистісних рис лідера; природи групи і її членів; проблеми, яку група повинна вирішити [9].

Цілком правомірною є думка Б. Трейсі, що лідер розвивається в умовах, коли необхідні лідерські якості. Лідер стає таким, коли має діяти як лідер [7].

Окрім того, ми поділяємо думку Є. Зеленова, що лідерство передбачає наявність в організації послідовників, а не підлеглих [1, с.73]. З огляду на проблему нашого дослідження, треба формувати дійсних лідерів, які з повагою ставляться до людей, що поряд з ними вирішують завдання; таких особистостей, які стають прикладом для наслідування, а особливо по відношенню до своєї країни і держави як громадянина-патріота.

Особлива роль у процесі формування лідера-патріота відводиться викладачам соціально-гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін закладів вищої освіти. Саме їхня творча майстерність сприяє розвитку професійно важливих якостей у студентів, у тому числі і якостей, вирішальних для подальшого розвитку країни, а саме, якостей лідера-патріота.

Окреслена проблема поставила вимоги до оновлення форм, методів та прийомів підготовки сучасних фахівців різних сфер професійної діяльності. Насамперед потрібно виходити з того, що пошук нових форм викладацької діяльності науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти має проходити у напрямку інтерактивних форм та освітніх технологій

Слід зауважити, що досить часто науковці при організації освітнього процесу пропонують «упровадження методів, в основі яких лежить інтерактивна модель навчання, а саме методу проєктів, ігрового методу, тренінгу» [2, с. 36].

Так, Кокун О. М., розглядаючи проблему професійного становлення сучасного фахівця, дотримується думки, що у роботі зі студентами найбільш ефективними є тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри тощо [3, с. 164].

Пошук креативних новітніх підходів до впровадження ідей формування у студентської молоді якостей лідера-патріота зумовив наше звернення до освітніх технологій, зокрема, технології цілепокладання та життєтворення, технології розвитку критичного мислення та виділення деяких його характерних методів, таких як метод-прес, метод сінквейн, лист-роздум, есе тощо.

У ході викладання дисципліни «Психологія (загальна, дитяча, педагогічна)» студентам першого курсу пропонується виконання завдання

дослідницького характеру. За запропонованим викладачем переліком психологічних тестів кожному студенту необхідно провести психологічне дослідження серед студентів академічної групи щодо виявлення певних рис особистості. У наведеному списку психологічних методик обов'язковими є тести на рівень розвитку або наявність у студентів рис та якостей, що притаманні лідеру-патріоту. При вивченні теми «Мислення» студенти виконували завдання за методом «Сінквейн». За технологією його виконання студентам необхідно було написати вірш з п'яти рядків до кожного з шести ключових слів: «країна», «патріот», «мир», «війна», «герой», «лідер», «загарбник», «захисник». Слова для виконання завдання треба було обирати за рангом важливості їх для студента. Пріоритетність вибору слів показало ставлення студента та розуміння його змістовної складової.

Під час викладання дисципліни «Університетські студії» студенти попередньо виконують низку завдань, що допомагає їм успішно виконати головне індивідуальне завдання самостійної роботи – скласти план свого життя за технологією цілепокладання та життєтворення [5]. Так, на одному з практичних занять, яке проводиться у формі ділової гри, за чотирма мікрогрупами складається «портрет» майбутнього фахівця. Кожна мікрогрупа прописує свою частину «портрету», захищає її. Після виступу всіх чотирьох мікрогруп складається загальний «портрет» фахівця певної академічної групи. Надалі студенти пишуть листроздум на тему «Фахівець – лідер – патріот», в якому мають розкрити своє розуміння, яким має бути фахівець з обраної спеціальності, щоби при цьому його можна було назвати ще й лідером-патріотом. Підходячи до виконання завдання з складання стратегічного плану життя, студенти вже певною мірою підсвідомо налаштовані на лідерську та патріотичну складову своєї життєдіяльності. Описуючи власне життя, вони мають торкнутися питань долі країни, показати своє ставлення та готовність до їх вирішення, проявити себе як лідери-патріоти.

При викладанні спецкурсу «Підготовка молоді до сімейного життя та відповідального батьківства» проводиться диспут з тематики технології формування лідера-патріота у сім'ї, патріотичне виховання в сім'ї, формування патріотичних почуттів та лідерських якостей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

За змістом дисципліни «Педагогіка» при розгляді теми «Виховання колективу» акцент робиться на ролі лідера у формуванні будь-якого колективу. Завданням самостійної роботи студентів є проведення диспуту в академічній групі за різними темами, наприклад «Лідером стають чи народжуються?», «Лідер-патріот – це ...».

Ми схильні вважати, що робота викладача з формування та розвитку у студентів лідерських якостей має включати різні види діяльності. Цікавою, на нашу думку, є форма індивідуального завдання – квест для студентів університету. При вивченні дисципліни «Педагогічна творчість з психологією дитячої творчості» студентами третього курсу був організований квест «Стежинками творчості та професійного зростання», який проводився як творча майстерня у рамках науково-практичної конференції для молодих вчених і здобувачів вищої освіти. Окрім того, що сама підготовка та проведення квесту дали змогу студентам проявити лідерські якості, так ще й зміст станцій мав патріотичну спрямованість.

Особливо цікавою формою роботи зі студентами став круглий стіл «Виховання у сучасній молоді якостей лідера-патріота на прикладах героїчних подвигів учасників воєнних подій». Студенти підготували інформаційні повідомлення про людей, які в різні роки захищали цілісність та незалежність нашої країни, боронили її свободу. У ході обговорення кожного виступу визначалися головні риси та якості цієї людини, що допомагали їй проявити себе як лідера-патріота. Все ці компоненти занотувалися на дошці на спеціальних плакатах і складала узагальнений портрет лідера-патріота

Інтерактивною формою роботи зі студентами вважається тренінг. Соціально-психологічний тренінг «Успішний лідер» проводився як підсумкова форма роботи, коли більш треба визначити шляхи діяльності лідера, які ведуть до успішного ефективного вирішення завдань, що стоять перед організацією, командою, колективом.

Позитивний вплив на формування особистості лідера-патріота надають заходи, пов'язані з волонтерською діяльністю, які дозволяють розвинути відповідальність, любов і турботу до навколишнього світу і людям, підвищити патріотичний дух, а також рівень моральних і етичних цінностей. Такого роду завдання студенти отримують при вивченні дисципліни «Інклюзивна та соціальна педагогіка». Студенти розробляють власні соціальні проекти та реалізують їх для дітей різної вікової та соціальної категорії.

Висновки. Усі наведені приклади не вичерпують можливостей навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування у формуванні та розвитку у студентів рис та якостей, що притаманні лідеру-патріоту. Такі завдання дають можливість студентам усвідомити свою роль для майбутнього країни.

Перспективою подальших наукових розвідок є розгляд можливостей позааудиторної роботи студентів у формуванні та розвитку лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Зеленов Є. А. «Формування лідерських якостей як завдання планетарного виховання студентської молоді», Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць, № 5(80), с. 70–78, 2017.
2. Кайдалова Л., Шохіна Н., Альохіна Н. Формування лідерських якостей студентів на основі інноваційних методів навчання. // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) | PEDAGOGIKA # 7, 2016. с. 34-37 Режим доступу: http://dSPACE.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/9035/1/%E2%84%967_3_34.pdf
3. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с. С. 164
4. Олексюк О.Є. Лідерські риси та якості як складові структури особистості лідера. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – 572 с. – С. 372-380
5. Олексюк О.Є. Технологія цілепокладання та життєтворення. Методичні рекомендації для кураторів, класних керівників, викладачів, учителів та психологів навчальних закладів. – Миколаїв: МДУ, 2005. – 52с.
6. Сергеева Л. М., Кондратьева В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. /за наук. ред. Л. М. Сергеевої. – Івано-Франківськ. «Лілея- НВ». 2015. – 296 с.
7. Трэйси Б. Цель – абсолютное лидерство: пер. с нем. / Б. Трэйси. – М. : Интер-эксперт, 2003. – 391 с.
8. Bogardus E. S. Mental Leadership / Emory Stephan Bogardus // Chapter 35 in Fundamentals of Social Psychology. – New York : Century, 1924. – P. 409–417.
9. Case C.M. Leadership and Conjuncture II Sociology and Research. 1933. №17. PP. 510-513.
10. Stogdill R Handbook of Leadership: a survey of theory and research / R. Stogdill – New York : Free Press, 1974. – 613 p.
11. Westburgh E.M. A Point of View: Studies in Leadership II Journal of Abnormal and Social Psychology. 1931. № 25. PP. 418-423.

References

1. Zelenov Ye. A., «Formuvannia liderskykh yakosteï yak zavdannia planetarnoho vykhovannia studentskoi molodi», Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zb. nauk. prats, № 5(80), s. 70–78, 2017.
2. Kaidalova L., Shchokina N., Alokhina N. Formuvannia liderskykh yakosteï studentiv na osnovi innovatsiinykh metodiv navchannia. // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) | PEDAGOGIKA # 7, 2016. s. 34-37 Rezhym dostupu: http://dSPACE.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/9035/1/%E2%84%967_3_34.pdf
3. Kokun O.M. Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia. – K.: DP "Inform.-analit. ahenstvo", 2012. – 200 s. S. 164
4. Oleksiuk O.Ie. Liderski rysy ta yakosti yak skladovi struktury osobystosti lidera. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. / za red. prof. Tetiany Stepanovoi. – № 4 (59), hruden 2017. – Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2017. – 572 s. – S. 372-380
5. Oleksiuk O.Ie. Tekhnolohiia tsilepokladannia ta zhyttietvorennia. Metodychni rekomendatsii dlia kuratoriv, klasnykh kerivnykiv, vykladachiv, uchytyeliv ta psykholohiv navchalnykh zakladiv. – Mykolaiv: MDU, 2005. – 52s.
6. Serheieva L. M., Kondratieva V. P., Khromei M. Ya. Liderstvo: navch. posibn. /za nauk. red. L. M. Serheievoi. – Ivano-Frankivsk. «Lileia- NV». 2015. – 296 s.
7. Trëisy B. Tsel – absoliotnoe lyderstvo: per. s nem. / B. Trëisy. – M. : Ynter-ëkspert, 2003. – 391 s.
8. Bogardus E. S. Mental Leadership / Emory Stephan Bogardus // Chapter 35 in Fundamentals of Social Psychology. – New York : Century, 1924. – P. 409–417.
9. Case C.M. Leadership and Conjuncture II Sociology and Research. 1933. №17. PP. 510-513.
10. Stogdill R Handbook of Leadership: a survey of theory and research / R. Stogdill – New York : Free Press, 1974. – 613 p.
11. Westburgh E.M. A Point of View: Studies in Leadership II Journal of Abnormal and Social Psychology. 1931. № 25. PP. 418-423.

Оксана Олексюк. Формирование и развитие у студентов университета лидерских качеств в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин

В статье поднимается проблема формирования у студентов университета при преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла лидерских качеств личности, обладающей проявлять себя как патриот своей страны. Рассматриваются различные концептуальные подходы к пониманию сущности понятия «лидерские качества». Приводятся примеры использованных методов и приемов формирования и развития у студентов лидерских качеств: методов технологии развития критического мышления «Письмо-рассуждение», «Синквейн», «Пресс», технологии целеполагания и життєтворення тому подобное.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидер-патриот, лидерские качества, метод развития критического мышления, технология целеполагания и життєтворення.

Oleksiuk Oksana. Formation and development in students of leadership quality students in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines

The article raises the problem of the development of university students in teaching the disciplines of the psychological and pedagogical cycle of leadership qualities of the individual. At the same time, it is proposed to form students as a patriotic personality. The parallel influence on a young person from the outlined problems, which is carried out during the teaching of psychological and pedagogical disciplines, should result in a qualitatively new formation of the future specialist - the leader-patriot.

A brief analysis of different conceptual approaches to understanding the essence of the concept of "leadership qualities" gives an opportunity to outline certain leadership qualities and traits that should be inherent in a young professional and reflect his activities as a patriot of his country.

Of course, in addition to the presence of a certain set of leadership qualities that have been studied by scientists for more than a century, it is also necessary to have a situation and conditions in which a person can manifest himself as a leader. In our country, the current situation of civil society development requires universities to build such an educational process when a future specialist is formed as a leader-patriot who is ready to fulfill his civic responsibilities to protect the sovereignty and integrity of the country.

Based on the set tasks, teachers of higher education institutions in their pedagogical activity should use different traditional and innovative forms, techniques and methods in order to form such a personality of the leader-patriot.

The author of the article gives examples from his own pedagogical experience of the methods and techniques of formation and development of students' leadership qualities: the methods of technology of development of critical thinking "Letter Reflection", "Sinkwein", "Press", technology of goal setting and life creation, etc. The content of some methods and techniques in teaching psychological and pedagogical disciplines is revealed.

However, the analysis of the studied problem showed that it is not enough to carry out the formation of leadership traits and qualities only during the educational activity. Further research on the topic outlined needs to consider the possibilities of extra-curricular work in the formation and development of qualities and personality traits of a patriot leader.

Keywords: leader, leadership, patriot leader, leadership qualities, method of development of critical thinking, technology of goal setting and life creation.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-139-142

УДК: 378.091:373.3:[37.015.31:172.15]

Світлана ПАРШУК

доцент кафедри початкової освіти
факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
e-mail: parshuk.sv@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні компоненти формування національної самосвідомості індивіда та проаналізовано підготовку майбутніх учителів початкової школи до національного виховання здобувачів освіти. Національне виховання передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя власного ставлення та поваги до культурного вираження інших народів та національностей. Саме тому вчитель початкової школи має бути зразком культури для своїх вихованців, а проблема формування національної свідомості у майбутніх учителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти.

Ключові слова: компетентність, культурна грамотність, національна свідомість, ідентичність.

Постановка проблеми. Українська педагогіка бере свій початок з глибин тисячолітньої історії української держави. Впродовж століть в Україні викристалізувався педагогічний доробок народу, втілений у його мудрості, вміннях і навичках виховання наступних поколінь. Перед навчальними закладами України стоїть важливе завдання – виховання справжнього громадянина й патріота країни. Основною метою виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу. Актуальність зумовлюється потребою сучасного суспільства у формуванні високого рівня національної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї виховного впливу народної педагогіки відображаються у працях Я. А. Коменського, Г. С. Сковороди, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського. Проблему формування національної свідомості досліджували Г. Г. Ващенко, С. Ф. Русова, М. Г. Стельмахович. Широкому колу питань професійної підготовки вчителя національної школи України присвячені праці А. Алексюка, Т. Братченко, В. Бондаря, В. Зелюк, Н. Кічук, В. Кузя, Ю. Руденка, О. Мороза, О. Савченко, О. Семенов, М. Стельмаховича, та ін. Проблему формування ключових компетентностей майбутніх вчителів розглядали такі науковці як О. Савченко, С. Гончаренко, І. Тараненко, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. Питання формування естетичної культури особистості розглядали науковці С. Кононанець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька та ін. Це підтверджує актуальність означеної проблеми в минуло-

му, але особливої гостроти вона набула на сучасному етапі розвитку освіти.

Мета статті полягає у розкритті підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування національної свідомості індивіда.

Виклад основного матеріалу. Нашим дітям будувати майбутнє, та щоб впевнено орієнтуватися в житті, щоб стати освіченими і творити майбутнє нації, здобувачі освіти повинні знати минуле народу, культуру, традиції, звичаї. Предки залишили нам у спадщину величезне багатство, і наш обов'язок – не тільки не втратити нічого з неоціненних скарбів, а й примножити їх і передати наступним поколінням, а головне – не розучитися творити, як творили наші предки.

Саме тому вбачаємо пряму залежність якості і темпів розбудови національної освіти в Україні від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів, про що йдеться у нових програмах навчання здобувачі взагаліноосвітніх шкіл України [2].

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти національний «компонент» змісту освіти передбачає досконале володіння українською мовою, підвищення ролі українознавства як дисципліни, що синтезує національні традиції та сучасну українську культуру; обізнаність з кращими зразками національної науки, літератури, мистецтва [1].

Однією з ключових компетентностей «Нової української школи» є обізнаність та самовираження у сфері культури. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження

інших. Вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, саме тому, проблема національно-патріотичного виховання майбутніх учителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

На основі сучасних педагогічних положень, сьогодні слід розглядати національно-патріотичне виховання як систему поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, спрямованих на досягнення єдиної мети – гармонійно розвинутої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини. Національне виховання – це виховання підростаючих поколінь у душі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях [1].

Відтак, національне виховання можна розглядати у вузькому значенні як виховання патріота своєї нації, конкретного народу, етносу (українського, болгарського, молдавського і т. ін.) і широкому – як патріота і громадянина держави, в нашому випадку України.

Національна свідомість виступає як усвідомлення спільнотою або окремою людиною своєї національної (поряд з етнічною) приналежності. Про національну свідомість, національну ідентичність починають говорити тоді, коли для соціуму важливо визначити свою єдність, свій історичний характер, свої традиції.

Національна школа немислима без національного вчителя, педагога. Педагог – основна постать національно-культурного відродження України.

Сучасний педагог повинен втілювати типові якості рідного народу: національний характер, національну свідомість, національну філософію, національну етику та етикет. З пробудження національної самосвідомості та гідності вчителя, з поглиблення знань з історії рідного краю, фольклору, літератури, мистецтва, бездоганного знання української мови, її культурно-історичних функцій – ось з чого слід починати сьогоднішнє відродження національної системи виховання. Успіх реалізації програми національного виховання в Україні буде значною мірою залежати від того, як педагог зуміє перебудувати свої взаємовідносини в навчально-виховному процесі на основі співробітництва і співдружності, творчого мислення і педагогічного пошуку, розуміння особистості дитини.

Аналіз шкільної практики з національного виховання свідчить про те, що помітна тенденція поліпшення роботи вчителів початкових класів. Вивчено досвід роботи вчителів початкових класів м. Миколаєва та Миколаївської області. Все більше вчителів звертаються до засобів народної

педагогіки у національно-патріотичному вихованні здобувачів початкової освіти. До них можна віднести вивчення історії України, витоки духовності свого народу, героїки минулого, мистецьких традицій та ремесел дідів та прадідів, український фольклор, народний календар, національну символіку, родинно-побутову культуру.

Підготовка здобувачів освіти до національного виховання в початковій школі – це організація навчально-виховного процесу, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя початкових класів; набуття ним необхідного мінімуму знань та умінь для успішного результату майбутньої виховної діяльності національної спрямованості.

З метою з'ясування готовності студентів до національного виховання здобувачів початкової освіти нами було запропоновано анкетування студентів випускних курсів педагогічних факультетів. В анкетуванні взяли участь 210 студентів випускних курсів факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Проаналізуємо одержані відповіді студентів на запитання анкети.

Так, на перше запитання анкети: «Що Ви розумієте під поняттям «національне виховання», відповіді студентів були такими: «це система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв» (26%); «це робота, спрямована на формування національної свідомості» (22%); «це любов до рідної землі, народу, родини» (18%); «це виховання на звичаях українського народу» (16%); «це духовне надбання українського народу» (8%); «це виховання патріотичних почуттів» (6%); відсутність відповіді було зафіксовано в 4% студентів.

На друге запитання анкети: «Чим відрізняються поняття «національне виховання», «народне виховання», «громадянське виховання» було одержано відповіді: «національне виховання – це виховання на традиціях українського народу» (45%); «це виховання патріотичних почуттів» (32%); «це формування національної свідомості» (23%); «національне виховання – це виховання в родині» (54%); «це передача духовного багатства народу» (46%); «громадянське виховання – це виховання поваги до державної символіки, законодавства України, Конституції» (54%); «це виховання свідомого громадянина» (36%); «не змогли відповісти» (10%).

На запитання анкети «В яких державних документах йдеться про національне виховання?» одержали такі відповіді: «Закон України «Про освіту» (22%); «Постанови Міністерства освіти» (12%); не змогли відповісти 66%.

На наступне запитання анкети «Які програмно-методичні документи для ЗОШ і зокрема початкової школи визначають сутність і зміст національного виховання?» відповіді були такими: «Програма для початкових класів» (56%), «Основи національного виховання» (6%), «Початкова школа» (10%); не відповідали – 28% студентів.

Щодо запитання «Які навчальні дисципліни ВНЗ готують майбутніх вчителів до національного виховання?» відповіді були такими: «Методика виховної роботи» (42%); «Основи професійної майстерності вчителя початкових класів» (28%); не відповідали 30%.

Щодо обізнаності студентів з концепцій національного виховання з'ясувалось, що обізнані тільки 8%; не змогли відповісти – 92% студентів.

Щодо останнього запитання, то воно вимагало дати пропозиції щодо поліпшення підготовки студентів педагогічного факультету до національного виховання учнів. Студенти випускних курсів відповіли: «збільшити кількість годин в університеті на вивчення теорії і методики національного виховання в роботі з молодшими школярами» (24%); «ввести додаткові спецсемінари, спрямовані на поглиблення вивчення теорії національного виховання» (20%); «надавати студентам під час педагогічної практики більше можливостей для спілкування з дітьми» (26%), «практикувати активні форми роботи з національного виховання молодших школярів» (12%); «створювати навчальні комплекси «університет – базові школи» з метою створення умов для проходження педагогічної практики студентів педагогічних факультетів» (18%). Як з'ясувалося, студенти не обізнані з державними і методичними документами з національного виховання учнів, не ознайомлені з концепціями національного, громадянського, патріотичного виховання молоді.

Нами було запропоновано студентам-випускникам картки самооцінки щодо а) ставлення майбутніх учителів до національного виховання (див. табл. 1.1) та впевненості студентів у своїй готовності до національного виховання учнів (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.1 – Ставлення до національного виховання студентів-випускників

Характер ставлення		Відповіді студентів (%)
має суттєве значення	позитивне	82
не маю чіткої позиції	індиферентне	18
не обов'язково	негативне	–

Як засвідчує таблиця, 82% студентів-випускників переконані в необхідності здійснення національного виховання у початковій школі, 18% – з них не мають чіткої позиції, у них вияви-

лось індиферентне ставлення. Студентів з негативним ставленням не було виявлено.

Таблиця 1.2 – Ступінь упевненості студентів у своїй готовності до здійснення національного виховання у початковій школі (%)

№ п/п	Варіанти відповідей	Кількість студентів (%)
1	Переконаний, що готовий	4
2	Вважаю, що готовий	20
3	Є сумніви щодо певної готовності	70
4	Впевнений, що не підготовлений	6

Як засвідчує таблиця, тільки 4% студентів висловили переконаність до національного виховання учнів, ще 20% – уважаються, що готові до цієї роботи. 70% майбутніх учителів виявили сумнів щодо повної готовності до здійснення національного виховання у школі, а 6% респондентів оцінили свою готовність негативно.

Отже слід пам'ятати про те, що молоді вчителі та студенти в своїх пропозиціях, дискусіях іноді висловлюють дуже влучні та цільні думки, які треба враховувати та підтримувати, які збагачують навіть досвідченого вчителя та викладача.

Проведений нами порівняльний аналіз програм на півдні і на заході України за дисциплінами педагогічного циклу засвідчив, що їх зміст суттєво відрізняється. Так, у програмах педагогічних дисциплін педагогічних факультетів півдня України не закладено повною мірою формування проєктивних умінь щодо здійснення національного виховання в початковій школі. Взагалі питання організації та планування національного виховання в початковій школі недостатньо висвітлюється у програмах вищих педагогічних навчальних закладів півдня України, що потребує більш глибокого дослідження даної проблеми, пошуку шляхів для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до національного виховання учнів.

Висновки і перспективи досліджень. Вивчення реального стану готовності вчителів і студентів до здійснення національного виховання дозволили виявити низку труднощів. З-поміж них: наявність розриву між теорією і практикою виховання, що призводить до руйнування традиційних механізмів моральності; девальвація загальнолюдських цінностей, нездоровий вплив засобів масової інформації на особистість молодшого школяра; недостатній зв'язок з батьками, громадськими організаціями, позашкільними навчальними закладами; недостатнє забезпечення вчителів необхідними методичними посібниками, сучасною літературою; методична невідповідність

учителів до здійснення національного виховання в початковій школі.

На сучасному етапі розвитку освіти важливе місце посідає процес національно-патріотичного виховання, метою якого є формування педагога нового типу, що зумовлюється потребою сучасного суспільства у формуванні високого рівня націо-

нальної свідомості, яка є серцевиною української національної ідеї. Адже лише національно свідома особистість готова так жити, працювати і боротися, щоб мати право з гордістю повторити слова Т. Г. Шевченка: «Історія мого життя є частиною історії моєї Батьківщини».

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Освіта України*. 2017. № 1 (січень).
2. Закон України «Про освіту» (Нова редакція). *Освіта*. 2016. № 43-44. С. 6-11.
3. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. К.: ЦВП, 2005. 282 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Крутенко О. В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів загальнокультурної компетентності: наук.-метод. посіб. Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. 68 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoyi zagalnoyi osvity. *Osvita Ukrainy*. – 2017. № 1 (sichen') [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Nova redaktsiya). *Osvita*. 2016. № 43-44, 6-11 [in Ukrainian].
3. Ivanova T.V. Kulturologicheskaya podgotovka buduschogo uchitelya : monografiya. K. : CVP, 2005 [in Russian].
4. Kompetentnisniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukrayinski perspektivi: Biblioteka z osvitnoyi politiki : kolektivna monografiya. K.: «K.I.S.», 2004 [in Ukrainian].
5. Krutenko O.V. Formuvannya klyuchovih kompetentnostey uchniv zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu vidpovidno do vimog novih derzhavnih osvitnih standartiv zagalnokulturnoyi kompetentnosti. Cherkasi: ChOIPOPP, 2014 [in Ukrainian].

Светлана Паршук. Подготовка будущих учителей к формированию национального сознания у соискателей начального образования

В статье рассматриваются основные компоненты национального сознания индивида и проанализировано подготовку будущих учителей начальной школы к национальному воспитанию учащихся. Национальное воспитание предусматривает глубокое понимание своей национальной идентичности как основы отношения и уважения к различным культурным проявлениям других народов и национальностей. Именно поэтому учитель начальной школы должен быть образцом культуры для своих учеников, а проблема формирования национального сознания у будущих учителей начальной школы всегда будет актуальной в подготовке специалистов начального образования.

Ключевые слова: компетентность, культурная грамотность, национальное сознание, идентичность.

Svitlana Parshuk. Preparing future teachers to shape the national consciousness of primary school students

In modern conditions it becomes necessary to strengthen the role of culture-education, arises a new ideal of human of culture, which possesses the general cultural competence, which determines its vitality, ability to navigate in different areas of social and professional life, harmonizes inner world and its relationship with society. The concept of New Ukrainian School provides studying basic competences, which every individual needs for personal realization, inner development, being active citizen, for social inclusion and employment. These competences are able to provide personal realization and life success throughout life. One of the ten basic competencies is knowledge and self-expressions in culture – the ability to understand art, to form own artistic tastes, independently express ideas, experience and feelings

A study of the real state of readiness of teachers and students for national education made it possible to identify a number of works. Among them: the existence of a gap between the theory and practice of education, which leads to the destruction of traditional mechanisms of morality; the devaluation of human values, the unhealthy influence of the media on the personality of the younger schoolboy; insufficient communication with parents, public organizations, post-school educational institutions; insufficient provision of teachers with necessary teaching aids, modern literature; methodological unpreparedness of teachers for the implementation of national education in primary schools.

At the current stage of education development, the process of nationalpatriotic education plays an important role, with the aim of educating a teacher of a new type, which is due to the need of a modern society in the formation of a high level of national consciousness, which is the heart of the Ukrainian of a national idea. After all, only a nationally conscious person is ready to live, work and fight in such a way to have the right to repeat with pride the words of T.G.Shevchenko: "The history of my life is a part of the history of my Motherland".

Keywords: competence, general cultural literacy, general cultural competence.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-143-148
УДК37.016:811.161.2

Людмила ПОПОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
e-mail: pl09122003@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті виокремлено й розкрито такі особливості організації самостійної роботи з української мови учнів ліцею: активне застосування хмарних сховищ (Google Drive, OneDrive та ін.) у проєктній діяльності здобувачів освіти; зміна ситуації використання навчального тексту; застосування довідкових медіаресурсів як ефективного засобу навчання української мови. Виділено переваги хмарних сховищ під час проєктної діяльності учнів (можливість чітко й послідовно структурувати зміст розробленого освітнього ресурсу; зручна організація групової та індивідуальної проєктної діяльності; створення оптимальних умов для вдосконалення вмінь старшокласників працювати з довідковою літературою тощо; забезпечення систематичного дистанційного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю). Наголошено на доцільності зміни ситуації застосування навчального тексту завдяки використанню методу «перевернутий клас» («flipped classroom») і запропоновано розширити етап сприймання і розуміння завданнями, що передбачатимуть інтерпретування інформації, її доповнення і трансформацію. Доведено доцільність ознайомлення учнів із можливостями довідкових медіаресурсів під час самостійної роботи з української мови.

Ключові слова: самостійна діяльність, самостійна робота, хмарні сховища, навчальний текст, медіаресурси.

Випускники закладів освіти опиняються в таких умовах, за яких потрібно самостійно приймати рішення, спираючись на власні знання, уміння й досвід, керуючись системою цінностей та мотивів. Від цього щоденного вибору залежатиме не тільки їхнє життя, а й розвиток і поступ суспільства загалом. Тому стимулювати здобувачів освіти до саморозвитку, спонукати їх до самоосвіти й самовдосконалення, свідомого професійного самовизначення потрібно ще в освітньому закладі, адже саме тут «формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя» [6, 5].

Учені пов'язують саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення із самостійністю, сутність якої полягає в тому, що «людина сама визначає свої вчинки, орієнтуючись при цьому не на тиск із боку оточення, не на випадкові впливи, а зважаючи на власні переконання, знання і уявлення про те, як слід діяти у тих чи інших ситуаціях» [7, 27]. З огляду на це можемо припустити, що несформованість самостійності в судженнях, поглядах, виборі може негативно вплинути на соціальну адаптацію особистості, спричинити її невпевненість у прийнятті виважених і ситуативно доцільних рішень та ін.

Проблема організації самостійної діяльності суб'єктів освітнього процесу загалом і їхньої самостійної роботи зокрема тривалий час перебуває в

епіцентрі наукових досліджень українських та закордонних учених. Привернемо увагу до окремих із них. Так, на основі ґрунтовного дослідження поняття «самостійність» М. Савчин доходить висновку, що «на предметному рівні головним інструментом набуття учнями самостійності, самостійної навчальної діяльності є самостійна робота» [10, 331] і що поняття «самостійність» і «самостійна робота» є тісно пов'язаними, хоча сутність їх різна. Самостійна робота є результатом самостійності, а не властивістю особистості [10, 331]. Отже, авторка розмежовує поняття «самостійність», «самостійна навчальна діяльність» і «самостійна робота», уточнює, конкретизує й деталізує сутність їх. Таку думку простежуємо й у працях інших учених.

Зокрема, О. Малихін переконливо доводить нетотожність понять «самостійна навчальна діяльність» і «самостійна робота»: самостійна робота не є самостійною діяльністю того, хто навчається, щодо засвоєння навчального матеріалу, а є особливою системою умов навчання, які організовує викладач, і є, отже, аспектом його діяльності; самостійна робота є її (*самостійної навчальної діяльності – Л. П.*) основною формою організації [5, 5]. Суголосність із наведеними твердженнями спостерігаємо у висновках В. Полякової. Дослідниця розглядає самостійну роботу як ієрархічно підпорядкований дидактичний феномен щодо самостійної навчальної діяльності, її основну організаційну

форму; своєрідний різновид пізнавальної діяльності або активності суб'єктів навчання [31]. Отже, спираючись на висловлене, трактуємо самостійну роботу як одну із форм реалізації самостійної діяльності.

Переконливості нашим міркуванням щодо нетотожності понять «самостійна робота» і «самостійна діяльність» надає аналіз лексикографічних видань. У Словнику української мови подано таке тлумачення слів: *діяльність* «1. Застосування своєї праці до чого-небудь. // Праця, дії людей у якій-небудь галузі. 3. Виявлення сили, енергії чого-небудь» [, 311]; *робота* «1. Дія за значенням робити 1–3, 7, 8. 2. Чиєсь виконання чого-небудь, чийсь труд. 3. тільки мн., з означ. Та чи інша діяльність щодо виготовлення, створення, обробки чого-небудь. 4. Коло занять, обов'язків, те, чим зайнятий хто-небудь; справа, діло. 6. Те, що підлягає виконанню, здійсненню» [587] (*подаємо лише ті варіанти тлумачення, що безпосередньо стосуються ключового поняття нашого дослідження – Л. П.*). Отже, робота є конкретним видом певної діяльності. І якщо розглядати самостійну діяльність як неодмінний складник освітнього процесу, то самостійна робота є певною формою її реалізації.

Аналіз праць З. Бакум, Т. Грубої, С. Карамана, О. Кучерук, І. Нагрибельної та інших учених-лінгводидактиків дав змогу виявити неоднозначне трактування терміносполуки «самостійна робота з української мови». Не вдаючись до дискусії, у своєму дослідженні як базову застосовуватимемо дефініцію поняття, яку сформулювали автори Словника-довідника з української лінгводидактики: «різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, яку вони здійснюють на уроках і в позаурочний час за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі; розглядається як вищий тип навчальної діяльності, що потребує від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексійності, самодисципліни, відповідальності, що задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [13, с. 223].

Особливу увагу привертає організація самостійної роботи з української мови в 10–11 класах ліцею, оскільки, по-перше, це період профільного навчання, а отже підготовки до подальшого здобування освіти у виші, де самостійна робота переважає над аудиторною. Тому припускаємо, що сформовані навички самоосвіти й саморозвитку стануть запорукою успішного й продуктивного навчання в закладі вищої освіти. По-друге, це є вимогою змісту чинної програми з української мови в контексті формування ключових компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційної

та вміння вчитися протягом життя [9, 9]. Потрете, ефективність самостійної роботи учнів безпосередньо залежить від рівня їхньої відповідальності й організованості, набутого досвіду самонавчання, що зрештою дасть їм змогу вибудувати власну освітню траєкторію.

З огляду на зазначене вважаємо, що окремого дослідження потребує розгляд особливостей організації вчителем-словесником системної й систематичної, послідовної й методично правильної самостійної роботи старшокласників, успішність якої «залежить від зацікавленості учнів у самостійному розв'язанні теоретичних і практичних проблем, від розуміння цілей, змісту й цінності навчальних дій» [3, 73].

Мета статті – виокремити й розкрити особливості організації самостійної роботи учнів ліцею з української мови.

Розглядаючи самостійну пізнавальну діяльність учнів, А. Солодовник і В. Шарко визначили три основоположні її ідеї: учень повинен виконувати роботу сам, без участі вчителя, самостійно здійснювати мисленеві операції, самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі, час виконання роботи суворо не регламентований, учневі надається свобода вибору змісту і способів виконання завдання [15, 11].

Екстраполюючи зазначене в площину нашого дослідження, припускаємо, що здобувач освіти під час виконання самостійної роботи в позаурочний час має виявляти самостійність і сформованість уміння планувати свій час (основи тайм-менеджменту). Водночас учитель, складаючи завдання для самостійної роботи, має забезпечити однозначність формулювання їх, диференційований характер, можливість формування/удосконалення вмінь учнів шукати, узагальнювати, систематизувати інформацію й продукувати висловлення в результаті здійснених мисленевих операцій тощо. Зазначене спонукає нас до виокремлення таких особливостей організації самостійної роботи з української мови: активне застосування хмарних сховищ (Dropbox, Google Drive, OneDrive та ін.) у проєктній діяльності учнів; зміна ситуації використання навчального тексту; застосування довідкових медіаресурсів як ефективного засобу навчання української мови. Розглянемо їх більш докладніше.

Ефективність застосування хмарних технологій під час організації освітнього процесу доведена українськими науковцями і вчителями-предметниками (Т. Вакалюк, Н. Житеньовою, І. Івановим, Н. Керносенко, Г. Корицькою, С. Литвиною та ін.). Слушною вважаємо думку Г. Корицької про те, що «упровадження хмарних технологій забезпечує мобільність, гнучкість,

відкритість, адаптивність навчально-виховного процесу та впливає на певні компоненти методичної системи навчання (цілі, зміст, методи, засоби, форми). Зорієнтованість хмарних технологій на відкритий доступ сприяє співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу: планування та реалізація різних видів діяльності; створення комунікаційного середовища; спільна розробка електронного контенту; участь у проектах тощо» [2]. На наш погляд, ефективним під час організації проектної діяльності учнів буде застосування Google Drive і OneDrive. С. Литвинова схарактеризувала останній так: «безкоштовне он-лайнове сховище (особисте або корпоративне), яке надається разом з обліковим записом Microsoft. Службу OneDrive можна використовувати для зберігання різноманітних документів, відеофрагментів, фотографій та інших файлів у хмарі, надавати до них спільний доступ колегам, однокласникам і навіть співпрацювати над вмістом з іншими користувачами» [4, 16]. Подібні можливості має і Google Drive.

Спираючись на описаний у наукових публікаціях досвід використання Google Drive і OneDrive, виокремимо такі переваги під час проектної діяльності учнів: *можливість чітко й послідовно структурувати зміст розробленого освітнього ресурсу* (рекомендації вчителя, довідкова інформація, прогнозований результат виконання проекту, алгоритм дій учасників, критерії оцінювання та ін.); *зручна організація групової та індивідуальної проектної діяльності* (по-перше, створення окремої папки для кожного проекту із вільним доступом тільки певної групи учнів (колективний проект) або окремого учня (індивідуальний проект) і вчителя забезпечує додержання принципу приватності – важливого для підліткового віку; по-друге, учні дистанційно можуть вносити певні зміни в підготовлений матеріал; по-третє, забезпечення самоконтролю і взаємоконтролю проектної діяльності); *створення відповідних умов для вдосконалення вмінь* старшокласників працювати з довідковою літературою, самостійно здійснювати пошук потрібної інформації, для накопичення ними досвіду організації власної освітньої й дослідницької діяльності, розвитку здатності прогнозувати її результат; *забезпечення систематичного дистанційного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю*, оскільки вчитель «може стежити за успіхами і труднощами роботи кожного учня. Це дає змогу контролювати весь освітній процес: від ведення заміток до розв'язання проблем і досягнення результатів» [1, 128].

На наш погляд, така організація самостійної роботи повинна мати системний характер і в майбутньому виконання учнями проекту може замі-

нити епізодичні домашні завдання, більшість із яких передбачає відпрацювання певних умінь і навичок та оцінювання їх. Натомість у контексті компетентнісного підходу під час оцінювання виконаного старшокласниками проекту вчитель української мови та літератури має змогу перейти від оцінювання «окремих, ізольованих умінь до інтегрованої та міждисциплінарної оцінки; впровадження діяльнісних методів (у формі проектів, ділових ігор); використання завдань із певним контекстом (зміст завдань має бути пов'язаний з реальними проблемами); впровадження систем, орієнтованих на індивідуальні норми (у кожної людини свій рівень компетентності); поєднання оцінки індивідуальних умінь з оцінкою умінь працювати в групі».

Одним із ефективних засобів навчання є навчальний текст. Для учнів 5–9 класів він здебільшого є джерелом нової інформації, водночас під час застосування в 10–11 класах його можливості змінюються – вміщена в тексті інформація повинна деталізувати вже засвоєне з української мови, розкривати нові аспекти відомого, спонукати до узагальнень і систематизації. Отже, має змінитися функція застосування тексту в процесі навчання української мови з інформаційно-репрезентативної на когнітивно-спонукальну, оскільки знання вже не є самоціллю, а стають засобом досягнення певної мети. Добираючи або складаючи навчальний текст, учитель має брати до уваги кілька критеріїв: новизну інформації, можливість прогнозування ситуацій, у яких її варто використати, оптимальне насичення новими лексичними одиницями, жанрово-стильову різноманітність і водночас спільну тематику текстів, тобто інформаційне взаємодоповнення тощо.

У 10–11 класах доцільно, на наш погляд, змінити й ситуацію застосування такого тексту – використати модель змішаного навчання «перевернутий клас», що передбачає ознайомлення учнів із теоретичним матеріалом самостійно вдома. Це дає змогу вивільнити час для практичного застосування опрацьованого на уроці. Рекомендуємо розширити етап сприймання і розуміння завданнями, що передбачатимуть інтерпретування інформації, її доповнення і трансформацію. Наприклад, можна запропонувати десятикласникам вдома переглянути підготовлену вчителем відеолекцію про лексичні норми, доповнити її відомостями, яких, на їхню думку, бракує, сформулювати за її змістом проблемні запитання, змінити спосіб викладу інформації. Зауважимо, що важливо не обмежувати учнів способами подання сприйнятого: це може бути презентація, таблиця, конспект, карта пам'яті, колаж, хмара тегів (слів) тощо. Під час уроку вони мають обговорити

самостійно опановану інформацію, акцентуючи увагу на тих аспектах, які в лекції було розкрито не повною мірою, наприклад, зосередитися на аналізі лексики за походженням, дослідити її роль у художніх і публіцистичних текстах тощо.

Окремої уваги на уроках української мови в 10–11 класах ліцею заслуговує застосування довідкових медіаресурсів. Зазначимо, що не завжди учні мають змогу скористатися електронними словниками й довідковою літературою під час уроку через обмежений доступ до інтернету. Крім того, певний час займатиме і пошук інформації та її відбір відповідно до навчального завдання. Тому ознайомлення з можливостями медіаресурсів доцільно передбачити у процесі самостійної роботи. Наприклад, можна запропонувати десятикласникам під час опрацювання тем «Основні типи словників. Довідкові медіаресурси» такі завдання: 1) створити відеопрезентацію словника; 2) скласти порівняльну таблицю словникових статей різних словників синонімів; 3) підготувати текст рекомендаційного характеру «Скористайся словником – і...»; 4) скласти огляд довідкових медіаресурсів з культури мовлення; 5) написати анотацію

до словника термінів (за вибраним профілем); 6) записати лайфхаки з культури мовлення для однокласників тощо. Розмістити виконані завдання учні можуть у Google Drive і OneDrive, створивши папки й надавши до них спільний доступ однокласникам і вчителів для оцінювання підготовленого творчого продукту.

Отже, урахування виокремлених і розкритих особливостей організації самостійної роботи учнів ліцею з української мови сприятиме ефективному розвитку у старшокласників відповідальності й організованості, набуттю ними досвіду самонавчання. Активне застосування хмарних сховищ, зміна ситуації використання тексту, ознайомлення учнів із можливостями довідкових медіаресурсів для самоосвіти й саморозвитку уможливають взаємопов'язане формування предметної і ключових компетентностей старшокласників, стимулюватимуть їхню самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Перспективним напрямом наших досліджень стане визначення особливостей здійснення контролю за самостійною роботою учнів ліцею.

Список використаних джерел

1. Керносенко Н. Використання OneNote Class на уроках української мови та літератури. *Досвід учителів України з використання хмарних сервісів у системі загальної середньої освіти* : зб. наук. пр. / за заг. ред. С. Г. Литвинової. Київ : Компрінт, 2016. С. 127–133.
2. Корицька Г. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного освітнього середовища. *E-learning у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін* : колективна монографія / [Пашков В., Лісцин В., Каракатсаніс Т., Корицька Г., Курінна А., Путій Т., Сирцова О., Шацька Н.]; / за заг. ред. Г. Р. Корицької, Т. М. Путій. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. 120 с. (40-54) URL: https://www.academia.edu/34826239/Галина_Корицька_ШКІЛЬНА_МОВНА_ОСВІТА_В_УМОВАХ_РОЗВИТКУ_ЕЛЕКТРОННОГО_ОСВІТНЬОГО_СЕРЕДОВИЩА.docx
3. Кучерук О. А. Інтеграція комп'ютерних методів у традиційну систему організації самостійної роботи учнів з української мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 57. Пед. науки. 2011. С. 72–75.
4. Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : методичні рекомендації. Київ : Компрінт, 2015. 280 с.; іл. 295.
5. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 24–28. URL : http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6834/1/O_Malykhin_UMLS-U_11_GI.pdf
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
7. Павелків Р. В. Психологічні особливості прояву та розвитку самостійності в учнів молодшого шкільного віку. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 27–35. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_2_5
8. Полякова В. Я. Дидактичні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 253 с.
9. Програма. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
10. Савчин М. М. Самостійна робота учнів – основа самостійності, самонавчання, самоконтролю, важливий чинник формування компетентності «вміння вчитися». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 328–338. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_5_41
11. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 2 : Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. 1971. 550 с.
12. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 8 : Природа-Ряхтливий / ред. тому: В. О. Винник [та ін.]. 1977. 927 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
14. Смолінчук Л. С. Компетентісний підхід до оцінювання освітніх результатів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37(1). С. 258–261. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%281%29_48
15. Шарко В. Д., Солодовник А. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики з використанням інформаційних технологій. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2012. Вип. 12. С. 31–38.

References

1. Kernosenko, N. (2016) *Vykorystannia OneNote Class na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Use of OneNote Class in Ukrainian language and literature lessons]. Dosvid uchyteliv Ukrainy z vykorystannia khmarnykh servisiv u systemi zahalnoi serednoi osvity* : zbirnyk naukovykh prats / za zah. red. S. H. Lytvynovoi. Kyiv : Kompyrnt, 127–133. [in Ukrainian]
2. Korytska, H. (2017) Shkilna movna osvita v umovakh rozvytku elektronnoho osvitnoho seredovyscha [School language education in conditions of development of electronic educational environment]. *E-learning u teorii ta praktytsi navchannia suspilno-humanitarnykh dystsyplin* : kolektyvna monohrafiia / [Pashkov V., Lisitsyn V., Karakatsanis T., Korytska H., Kurinna A., Putii T., Syrtsova O., Shatska N.]; / za zah. red. H.R. Korytskoi, T.M. Putii. Ivano-Frankivsk : Symfoniia forte, 40-54 Retrieved from https://www.academia.edu/34826239/Галина_Корицька_ШКІЛЬНА_МОВНА_ОСВІТА_В_УМОВАХ_РОЗВИТКУ_ЕЛЕКТРОННОГО_ОСВІТНЬОГО_СЕРЕДОВИЩА.docx [in Ukrainian]
3. Kucheruk, O. A. (2011) Intehratsiia komp'uternykh metodiv u tradytsiinu systemu orhanizatsii samostiinoi roboty uchniv z ukrainskoi movy [Integration of computer methods into the traditional system of organizing independent work of students in Ukrainian] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu*. Vypusk 57. Pedagogichni nauky, 72–75. [in Ukrainian]
4. Lytvynova, S. H. (2015) *Metodyka proektuvannia ta vykorystannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu : metodychni rekomendatsii [Methods of designing and using a cloud-oriented educational environment of a comprehensive educational institution: guidelines]*. Kyiv : Kompyrnt, 280; il. 295. [in Ukrainian]
5. Malykhin, O. V. (2014) Zmist i sutnist samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv: istoriia i suchasnist [Content and essence of students' independent educational activity: history and present]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*, 11, 24–28. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6834/1/O_Malykhin_UMLSU_11_GL.pdf [in Ukrainian]
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform] (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukrainian]
7. Pavelkiv, R. V. (2015) Psykholohichni osoblyvosti proiavu ta rozvytku samostiinosti v uchniv molodshoho shkilnoho viku [Psychological peculiarities of manifestation and development of independence in primary school students]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2, 27–35. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_2_5 [in Ukrainian]
8. Poliakova, V. Ya. (2015) Dydaktychni zasady orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti uchniv starshoi shkoly [Didactic principles of organization of independent educational activity of high school students] (The dissertation of the candidate of sciences) Ternopil'skyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil. [in Ukrainian]
9. Prohrama. Ukrainska mova dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia. 10-11 klasy (riven standartu) [Program. Ukrainian language for secondary schools with Ukrainian language of instruction. Grades 10-11 (standard level)] Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian]
10. Savchyn, M. M. (2014) Samostiina robota uchniv – osnova samostiinosti, samonavchannia, samokontroliu, vazhlyvyi chynnnyk formuvannia kompetentnosti «vminnia vchytysia» [Independent work of students – the basis of independence, self-study, self-control, an important factor in the formation of competence «ability to learn»]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 5, 328–338. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_5_41 [in Ukrainian]
11. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] (1971) / AN URSR, In-t movoznavstva imeni O. O. Potebni ; redkol.: I. K. Bilodid (holova) [ta in.]. P. P. Dotsenko, L. A. Yurchuk (Red. tomu). (Vol. 2 : H-Zh. 550). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian]
12. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] (1977) / AN URSR, In-t movoznavstva imeni O. O. Potebni ; redkol.: I. K. Bilodid (holova) [ta in.]. V. O. Vynnyk [ta in.]. (Red. tomu). (Vol. 8 : Pryroda-Riakhtlyvyi. 927). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian]
13. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky [Dictionary-Directory on Ukrainian Linguistics] (2015): navch. posib./ Kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 320. [in Ukrainian]
14. Smolinchuk, L. S. (2012) Kompetentisnyi pidkhid do otsiniuvannia osvitnykh rezultativ [Competent approach to evaluating educational outcomes]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, 37(1), 258–261. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%281%29_48 [in Ukrainian]
15. Sharko, V. D., Solodovnyk, A. O. (2012) Orhanizatsiia samostiinoi piznavalnoi diialnosti uchniv z fizyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnologii [Organization of independent cognitive activity of students in physics using information technologies]. *Informatsiini tekhnologii v osviti* : zb. nauk. prats. Kherson : Vyd-vo KhDU, 12, 31–38. [in Ukrainian]

Людмила Попова. Особенности организации самостоятельной работы учащихся лица по украинскому языку

В статье выделены и раскрыты такие особенности организации самостоятельной работы по украинскому языку учащихся лица: активное применение облачных хранилищ (Google Drive, OneDrive и др.) в проектной деятельности учащихся; изменение ситуации использования учебного текста; применение медиаресурсов как эффективного средства обучения украинскому языку. Выделено преимущества облачных хранилищ при проектной деятельности учащихся (возможность четко и последовательно структурировать содержание разработанного образовательного ресурса; удобная организация групповой и индивидуальной проектной деятельности; создание соответствующих условий для совершенствования умений старшеклассников работать со справочной литературой и т.д.). Отмечено целесообразность изменения ситуации применения учебного текста, благодаря использованию метода «перевернутый класс» («flipped classroom»), и предложено расширить этап восприятия и понимания заданиями, предусматривающими интерпретацию информации, ее дополнение и трансформацию. Доказана целесообразность ознакомления учащихся с возможностями медиаресурсов во время самостоятельной работы по украинскому языку.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, облачные хранилища, учебный текст, медиаресурсы.

Lyudmila Popova. Distinctive features of independent work organization at Ukrainian language lessons for the Lyceum students

The article identifies and reveals such peculiarities of independent work organization at Ukrainian language lessons for the Lyceum students: the active usage of cloud storage (Google Drive, OneDrive, etc.) in the student's project activities; changing the situation of using the educational text; the usage of reference media resources as an effective means of teaching the Ukrainian language. The advantages of cloud storage for the project activities of students are highlighted (the ability to clearly and consistently structure the content of the developed educational resource; convenient organization of group and individual project activities, the creation of appropriate conditions for improving the skills of high school students to work with reference books, etc., providing systematic remote monitoring of educational cognitive activity). The expediency to change the situation using the educational text with the help of "flipped classroom" method is noted, and it is proposed to expand the stage of perception and understanding by tasks, providing the interpretation of information, its addition and transformation. It is emphasized that the function of applying the text in teaching the Ukrainian language should be changed from informational-representative to cognitively-stimulating, since knowledge becomes a means of achieving a certain goal but not as an end in itself. The expediency of familiarizing students with the possibilities of media resources during independent work in the Ukrainian language has been proved. The author comes to the conclusion that taking into account the distinguished and disclosed features of independent work organization at Ukrainian language lessons for the Lyceum students will contribute to the effective development of sense of responsibility and organization among senior pupils, the acquisition of self-learning experience. The active use of cloud storage, changing the situation of text usage, familiarizing students with the possibilities of media resources for self-education and self-development will create interconnected formation of subject and key competencies of students, stimulate their independent educational and cognitive activities.

Key words: independent activity, independent work, cloud storage, educational text, media resources.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-149

УДК 37.016.47

Любов ПРОДАН

*Старший викладач кафедри теорії й методики
дошкільної та початкової освіти*

*Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
м. Миколаїв, Україна*

e-mail: lyuba.prodan@moippo.mk.ua

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ УРОКІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Переорієнтація шкільного навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на творчий розвиток особистості учня, формування в нього основних здатностей-компетенцій потребують зміни підходів до оцінювання навчальних досягнень школярів, яке «має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач». Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості.

Оцінювати знання – це насамперед уміти підмічати успіхи в навчанні, а для цього вчитель покликаний знайти правильний підхід до кожного учня, берегти вогник його допитливості, жадоби до знань.

Ключові слова: навчання, розвиток, оцінка, оцінювання, індивідуальний підхід, мотивація, готовність до навчальної діяльності, гуманізація освіти, розвиток творчості школяра, самоконтроль, самовиховання, самооцінка.

Постановка проблеми. Гуманізація, демократизація освіти, переорієнтація шкільного навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на творчий розвиток особистості учня, формування в нього основних здатностей-компетенцій потребують зміни підходів до оцінювання навчальних досягнень школярів, яке «має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач». Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. До питання оцінювання зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема, розвиток внутрішніх мотивів пов'язаний із формуванням навчальних дій контролю й оцінки, які є складовими навчальної діяльності, вивчали Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Цукерман; критерії та норми оцінювання на загальнопедагогічному рівні – А. Алексюк, Н. Буринська, О. Ляшенко, С. Сухорський, М. Ярмаченко; принципи оцінювання та вимоги до його здійснення – Ю. Бабанський, Є. Перовський, Г. Щукіна; зміст функцій і завдання оцінювання – Ш. Амонашвілі, К. Делікатний, О. Локшина, В. Онищук, В. Полонський, О. Савченко, В. Сухомлинський; оцінку як засіб мотивації навчальної діяльності учнів розглядали Б. Ананьєва, О. Богданова, Л. Занкова, І. Лернер, О. Савченко, І. Якиманська.

Незважаючи на дослідження різних аспектів, у цілому проблема оцінювання залишається не

достатньо вивченою, зокрема у зв'язку з розвитком особистості, індивідуалізацією та диференціацією навчального процесу. Зважаючи на це, метою нашої статті є обґрунтування проблеми оцінювання як однієї з основних складових навчальної діяльності та розвитку особистості, акцентування уваги на системному та глибинному аналізі цього явища в педагогічній теорії.

Виклад основного матеріалу. Система оцінювання навчальних досягнень учнів викликала активне обговорення, широкі дискусії серед педагогів-практиків, науковців-теоретиків, у широких колах батьків і громадськості. І це зрозуміло, оскільки йдеться про дітей – сучасне і майбутнє нашої держави. Тому актуальним є розгляд ідей, думок, підходів, поглядів і практичного досвіду В.О. Сухомлинського, який багато працював над цією актуальною проблемою і зробив цінний внесок у її науково-практичне розв'язання.

Особливого значення В.О. Сухомлинський надавав проблемі відповідності перевірки знань навчально-виховній меті уроку. Вивчення досвіду багатьох учителів з різних шкіл переконало вченого в тому, що найхарактерніші труднощі в методиці проведення уроку (наприклад, раціональне витрачання часу, співвідношення різних структурних частин уроку) виникають через невміння вчителя правильно проводити перевірку та облік знань, узгоджувати їх з навчально-виховною метою уроку. Щодо цього в одній зі статей Василь Олександрович зауважує: «Опитування учнів у деяких учителів стає самоціллю і проводиться

тільки для оцінок, незалежно від матеріалу й цільового спрямування уроку. Існує навіть певна шаблонна форма опитування: на початку уроку викликаються один за одним кілька учнів, які перераховують відповідний розділ підручника, причому і граматичне правило, і суть історичної події, і закон фізики повторюються однаково. Таке опитування є марним витрачанням часу і, що особливо шкідливо, веде до вихолощування ідейного змісту предмета, до утвердження в свідомості учнів погляду на науку як на суму певних «порцій» знань, що їх треба заучити» [1, 11].

В. О. Сухомлинський зазначав, що важливою вимогою до організації навчального процесу є необхідність усвідомлення дітьми мети навчання, так як воно є найважливішими стимулом навчальної діяльності учнів. Педагог вважав, що оцінка, будучи невід'ємною частиною процесу навчання, є завершальним етапом роботи, винагородою за роботу. Він радив вчителям починати з виставлення відмінних оцінок і не поспішати заносити в журнал незадовільні оцінки учням, які з тих або інших причин не встигли засвоїти навчальний предмет.

Аналізуючи опитування та інші форми перевірки знань у тісному зв'язку із змістом програмного матеріалу, перевіряючи доцільність застосування кращими викладачами ряду методичних засобів, В.О. Сухомлинський зробив висновок, що і зміст запитань, які ставляться під час перевірки знань, і сам спосіб перевірки, і питома вага часу, що виділяється для контролю, – все це має насамперед визначатися навчально-виховною метою предмета в цілому і його окремих тематичних розділів зокрема.

Одним із найсерйозніших недоліків обліку знань В.О. Сухомлинський вважав те, що у своїх відповідях учні здебільшого відтворюють навчальний матеріал, який має лише осмислюватися для кращого розуміння суті фактів і явищ, а не для заучування і відтворення. Опитування з деяких гуманітарних предметів у жодному разі не повинне спрямовуватися на відтворення учнями матеріалу в такому порядку, в якому він пояснюється і викладається. Василь Олександрович стверджує, що у доцільному визначенні форми виявлення знань, доборі відповідних запитань великою мірою проявляється педагогічна майстерність вчителя [3, 112].

На етапі перевірки виконання учнями домашнього завдання з метою оцінювання та закріплення їхніх навчальних досягнень особливо має враховуватися закономірність: чим більше методи роботи обумовлюються навчально-виховною метою уроку, тим більше урізноманітнюється його структура і тим чіткіше узгоджується кожний

етап зі змістом навчального матеріалу. Знає учень тоді, коли уміє застосовувати знання. Сам процес навчання – це неперервний процес застосування знань, які стають знаряддям, засобом для оволодіння знаннями новими.

Велику увагу В.О. Сухомлинський приділяв самостійному вивченню учнями під керівництвом учителя конкретних фактів, явищ, предметів як стимулові їхньої активної розумової діяльності. На думку Василя Олександровича, саме таке вивчення має бути органічною складовою оволодіння новими знаннями і способами діяльності. За такої умови узагальнення, висновки, закономірності, які потрібно розглянути й розкрити на уроці, впливають із взаємозв'язків між конкретними предметами, фактами, явищами навколишнього світу. У цьому контексті вчений відводить важливу роль наочності, що має не лише використовуватися для показу і створення відповідного уявлення, а й бути для школярів інструментом, засобом, об'єктом самостійного вивчення. Тому відсутність на уроці необхідної наочності вчений називає великим недоліком, він нерідко рекомендував виготовляти її власноруч, оскільки за її відсутності виклад навчального матеріалу стає схоластичним. А в деяких випадках Василь Олександрович однозначно стверджував: *«Непринянятно, щоб урок, на якому відбувається систематизація матеріалу, проводився без унаочнення»* [4, 61].

Результати навчально-пізнавальної діяльності учнів В.О. Сухомлинський ставить у безпосередню залежність від того, наскільки глибоко вчитель проаналізував зміст уроку. Про будь-який урок, на думку вченого, завжди можна зробити такий узагальнений висновок: якщо вчитель під час підготовки до уроку й під час його проведення керувався принципами дидактики, то він правильно обирає методи, форми навчання і досягає успіхів; якщо ж забував про принципи дидактики, то уроки є неповноцінними. Так, один з оглядів уроків, які Василь Олександрович періодично робив на засіданні педагогічної ради Павлівської середньої школи, він присвятив саме питанню, як у процесі підготовки до уроку й на самому занятті вчителі дотримувалися принципів дидактики. Забезпечення, зокрема, принципу наступності в навчанні В.О. Сухомлинський називає одним з найголовніших шляхів попередження неуспішності. Тому він наголошував, що здійснення цього дидактичного принципу насамперед залежить від учителя й методичного керівництва його роботою [4, 24].

В.О. Сухомлинський звертає увагу на специфічність роботи вчителя, оскільки йому постійно доводиться оцінювати результати навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців. Характеристика якості знань, умінь та навичок, тобто їх

оцінка, виконує стимулюючо-мотиваційну функцію, бо в ній закладена спонука, під впливом якої в дитини розвивається природне прагнення удосконалюватися, ставати кращою. Завдяки оцінці учневі зовсім не байдуже, якою людиною його вважають – працюютою чи ледачою, неробою. Однак вплив оцінки, стверджує Василь Олександрович, стає позитивною виховною силою лише тоді, коли вона гармонійно зливається з внутрішнім духовним світом дитини. Оцінку вчений образно називає гострим інструментом, використання якого потребує великого уміння і культури. Вона може бути серйозним стимулом до навчально-пізнавальної праці учня або, навпаки, значною перешкодою в його навчанні.

У шкільній оцінці Василь Олександрович помітив і виділив своєрідну осердечену її грань: це – ставлення вчителя до учня як до людини. «Бійтеся того, – підкреслює Василь Олександрович, – щоб розум ваш розкривався перед вихованцями тільки в ті моменти, коли ви перевіряєте знання. Немає нічого згубнішого для вчителя, ніж використання свого розуму для того, щоб зайвий раз підкреслити незнання дітей або показати свою перевагу над ними. Розум учителя повинен не пригнічувати, а вести, освітлювати дорогу, *висвічувати* знання» [9, 347]. Прочитуємо і такі слова павлиського вченого: «Не оцінка, не бал – головна мета, а самовираження людини в переживанні того, що вона думає» [8, 486].

Одним з прикрих недоліків і великою бідою шкільного життя В.О. Сухомлинський називає погляд на оцінку, бал як основний критерій і визначальне мірило дитини: має успішні результати – вона хороший учень, встигає посередньо – такий собі, а якщо має низькі показники, то її вже відносять до розряду безнадійних. За оцінками, які учень отримує за знання, вчитель визначає моральне обличчя дитини. За такого підходу губиться особистість, за оцінкою, баломне бачиться невечерпність її багатогранного духовного світу, а це веде до ще більшого погіршення успішності, до байдужості в навчанні. Саме з цієї причини немало дітей і особливо підлітків йдуть до школи, за образним порівнянням вченого-гуманіста, «мов на кару єгипетську». «Але пізнання світу – підкреслює Василь Олександрович, – не зводиться лише до засвоєння знань. Біда багатьох учителів у тому, що вони вимірюють і оцінюють духовний світ дитини лише оцінками та балами, розподіляють учнів на дві категорії залежно від того, вчать чи не вчать діти уроки» [7, 12].

В.О. Сухомлинський радить особливо уважно підходити до оцінювання результатів навчання і фізичної праці відстаючих та малоздібних учнів. У Павлиській середній школі найрізноманітнішими

засобами намагалися розвивати пізнавальні можливості й зміцнювати пам'ять малоздібної дитини, не давали підстав навіть подумати, що її успіхи, навчальні досягнення оцінюються тільки за тим, як вона запам'ятала урок, і не показували, що її якось виділяють з-поміж інших.

Оцінюючи навчальні досягнення учнів, В.О. Сухомлинський закликає вчителів підносити дитину на ниві пізнання, ніколи не забувати, що вони мають справу із ще не зовсім зміцнілою думкою дитини. Якщо в одній дитини вона, ніби течія у стрімкій річці, то інша може бути тугодумом і найбільше страждати через те, що вчителю хочеться, аби учень якнайшвидше відповів задля оцінки. Якщо дитина не має оцінки, то вона або ще не може справитися з передбаченими програмою завданнями, або, можливо, й не бажає працювати.

Педагогам-практикам павлиський вчений-гуманіст радить не поспішати, не нервувати, не підхльостувати дитяче мислення караючою різкою оцінки, оскільки це не допоможе, а тільки нашкодить. Доцільніше вивчати, як мислить конкретна дитина, зміцнювати її розумові сили, запобігаючи небажаним прикрим випадкам.

Не завжди сприяє поліпшенню навчальних досягнень учнів сам підхід до виявлення результатів їхньої праці. Василь Олександрович, щоб застерегти інших і звернути увагу на недопустимість таких випадків чи чогось подібного в освітніх закладах, неодноразово звертається до реальних прикладів зі шкільного життя.

Василь Олександрович застерігає педагогів від жорстоких, так званих «сильнодіючих» засобів впливу на дитину, які, на їхню думку, допоможуть досягти бажаних позитивних змін. У статті «Не бійтеся бути ласкавими» Василь Олександрович описує таку прикру ситуацію: «В одній школі вчителька привела на батьківські збори двох школярів і запропонувала їм читати: один читав швидко, емоційно, а другий продемонстрував своє безсилля – збивався, переставляв склади і слова, читав не те, що написано. Таке виставляння напоказ невміння дитини, публічне приниження її – вже само по собі велике зло. Але ще гірше те, що учня, який не вмів читати, це зовсім не бентежило, його не ображало таке публічне приниження. Видно, вже немало таких ударів моральним ремінцем зазнав він, якщо перестав відчувати і покарання, і добре слово. Отак дитячу душу, відкриту для добра, ласки і справедливості, жорстокість, невмотивовані покарання та приниження вкривають непроникним крижаним панцирем байдужості» [9, 353–354].

Одним з головних принципів навчання Василь Олександрович вважав правильну оцінку

трудова зусиль кожного учня, яка повинна стосуватися також і самого процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Звичайно, це зовсім не означає, що оцінювати навчальні досягнення учнів потрібно тільки залежно від того, скільки зусиль доклав учень задля їх засвоєння. Так, оцінка має все-таки відображати фактичний рівень досягненого школярем кінцевого результату, однак обов'язково має враховуватись і рівень прикладених учнем зусиль. Адже похвала за успішні навчальні досягнення в одних учнів може бути наслідком їхніх природних обдарувань, а предметом осуду – обмежені можливості окремих учнів. «Оцінка морально виправдана тільки тоді, – зазначає вчений, – коли учитель оцінює не здібності, взяті, так би мовити, у чистому вигляді, а єдність праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця» [6, 84].

Оцінку заробляють сумлінною працею – до такого переконання мають поступово доходити школярі. На думку В.О. Сухомлинського, треба мати холодне і байдуже серце наглядча, щоб ставити незадовільну оцінку дитині молодшого шкільного віку, оскільки, одержуючи їх одна за одною, вона, як уже зазначалось, зникає з думкою, що ні на що не здатна. Ще гірше, коли незадовільна оцінка ставиться учневі за невміння вчитися: дитина, зникаючи, що вчитель вважає її ні до чого не здатною, починає хитрувати, лицемірити, вдаватись до обману. Нерідко за таких обставин учитель стає для дитини ненависною людиною, якої вона боїться і яку зневажає. У дитини щось не виходить, а вчитель вважає її винуватцем та ще й приголомшує незадовільною оцінкою, завдаючи великих душевних страждань.

Педагог образно порівнює довірливі очі малюка, який уперше переступив поріг школи, з ніжною квіткою, що тільки-но розкрилась. І дуже погано, коли вже у перші місяці навчання на нього звалюється справжнє горе: інші діти вчать успішно, а йому це не під силу, у нього двійки і двійки, він нікому не потрібний. Для дитини це справді трагічна ситуація: вона втрачає віру у власні сили, бо не сподівається на успіх від власної праці. Тому Василь Олександрович звертається до учителів з таким побажанням: «Оцінюйте розумову працю дитини лише тоді, коли вона дає хоч би незначні позитивні наслідки. Умійте бачити й відчути в кожному неповторну людську індивідуальність» [6, 217].

Під час оцінювання навчальних досягнень учнів В.О. Сухомлинський радить запобігати утвердженню у свідомості учнів психологічної орієн-

тації на опитування, оскільки це призводить до односторонньої оцінки їхньої розумової праці і здібностей. Такий підхід веде до відриву знань від духовного життя учня, від його інтелектуальних інтересів і можливостей. Тому В.О. Сухомлинський зауважує: «Навчання, уроки, виконання завдань, постійне одержання оцінок ні в якому разі не повинні стати єдиною і всепоглинаючою міркою, якою вимірюється, оцінюється людина, а вона, маленька людина, сприймає, переживає цю оцінку, це щоденне вимірювання з особливою гостротою і вразливістю. Вона повинна на власному досвіді переконатися, що її вимірюють багатьма мірами, до неї підходять з різних боків» [5, 74].

Підходи, норми і практику оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній йому школі В.О. Сухомлинський вважав недосконалими, оскільки добре розумів і відчував: шкільна оцінка свідчить про наявність знань на рівні пам'яті, а не про усвідомленість їх, не про ставлення учня до них, не про уміння застосовувати їх на практиці. Крім того, дії окремих учителів інколи спричиняють нездорову гонитву за високими показниками, ведуть до ускладнення й погіршення емоційно-психічного стану школярів, конфліктів у взаємостосунках учня з учителями та однокласниками, до втрати віри у власні пізнавальні сили й можливості. Василь Олександрович прямо констатував, що «однобічність оцінки сил і здібностей учнів міцно вкоренилась у ті роки в життя школи» [7, 14].

Висновки і перспективи досліджень. Отже, до проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів В.О. Сухомлинський закликає ставитися з особливою психолого-педагогічною увагою, пильністю. Насамперед він звертає увагу на те, що перевірку знань, умінь та навичок школярів не можна розглядати у відриві від усієї системи навчально-виховної роботи.

Оцінка в руках учителя стає інструментом навчання і виховання, якщо вона пробуджує дитяче бажання вчитися і підтримує, підживлює його, а не карає за невдачі чи небажання працювати.

Таким чином, контроль і оцінка знань, умінь і навичок учнів – є невід'ємним структурним компонентом навчального процесу. Процес навчання є системою із внутрішніми взаємозв'язками між їх компонентами. Компоненти цієї системи є діючими, залежними один від одного, дія одного обумовлює функцію іншого, оскільки вони знаходяться в складних взаємовідносинах. Важливим компонентом системи навчання в середньому навчальному закладі є контроль, який виступає підсистемою по відношенню до цієї системи.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад.шк., 1985. – 557 с.
3. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори в 5-ти т. Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. –К.: Рад.шк., 1988. – 284 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – 2-е изд. – К.: Рад. школа, 1972. – 244 с.
6. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
7. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин // Вибрані твори. В 5-ти т.Т.5.Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори. В 5-ти тт. Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
9. Сухомлинский В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори. В 5-титт.Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.

References

1. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. -Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p.
2. Sukhomlinsky V.A. I give my heart to the children. Birth of a citizen. Letters to the son. – К.: Radoshk., 1985. – 557 p.
3. Sukhomlinsky V.O. Pavlishka High School // Selected Works in the 5th t. T.4. – К.: Rad. school, 1976. – 640 p.
4. Sukhomlinsky V.O. Talk with a young director. -K.: Radoshk., 1988. – 284 p.
5. Sukhomlinsky V.A. I give my heart to the children. – 2nd ed. – К.: Rad. school, 1972. – 244 p.
6. Sukhomlinsky V.A. One hundred tips for the teacher. – К.: Rad. school, 1984. – 254 p.
7. Sukhomlinsky V.O. What is the beginning of a citizen // Selected works. In the 5th tt. 5. Article. – К.: Rad. school, 1977. – 639 p.
8. Sukhomlinsky V.O. Problems of education of a fully developed personality // Selected works. In 5 t. T.1. – К.: Rad. school, 1976. – 654 p.
9. Sukhomlinsky V.O. The method of education of the collective // Selected works. In 5 tt.T.1. – К.: Rad. school, 1976. – 654 p.

Любовь Продан. Контроль и оценивания учебной деятельности учащихся в системе уроков в педагогической концепции В. А. Сухомлинского

Переориентация школьного обучения с информационно-репродуктивного процесса на творческое развитие личности ученика, формирование в него основных способностей-компетенций потребует новых подходов к оценке учебных достижений школьников. Оценка лишь тогда становится стимулом, который побуждает к активности умственного труда, когда отношения между учителем и учеником построены на взаимном доверии и доброжелательности.

Оценивать знания – это прежде всего уметь подмечать успехи в учебе, а для этого учитель призван найти правильный подход к каждому ученику, беречь огонек его любознательности, жажды знаний.

Ключевые слова: обучение, развитие, оценка, оценивание, индивидуальный подход, мотивация, готовность к учебной деятельности, гуманизация образования, развитие творчества школьника, самоконтроль, самовоспитание, самооценка.

Lyuba Prodan. Supervision and evaluation of students' activities in the learning system in the pedagogical concept of V. O. Sukhomlinsky

The reorientation of school learning in the information and reproduction process to the creative development of the student's personality, the formation of his basic abilities-competencies, requires a change in approaches to assessing students' achievements, which "must be based on a positive principle, which primarily involves taking into account the level of student's achievement and not his degree of failures". An assessment only becomes a stimulus that induces an active mental work when the relationships between the teacher and the student are built on mutual trust and benevolence.

Control and assessment of students' knowledge, skills and competences is an integral structural component of the learning process. The learning process is a system with internal interconnections between their components. The components of this system are acting dependent on each other, the action of one determines the function of the other, since they are in complex relationships. An important component of a system of education in a secondary school is the control that the subsystem acts against that system.

Characterization of the quality of knowledge, skills, that is, their assessment, performs a stimulating and motivational function, because it contains an incentive, under the influence of which the child develops a natural desire to improve, become better. Thanks to the assessment, the student is not indifferent to what kind of person they consider him to be a hard worker or a lazy non-worker. However, the impact of assessment, says Vasily, becomes a positive educational force only when it blends harmoniously with the inner spiritual world of the child.

Assessment in the hands of a teacher becomes a tool of learning and upbringing if it awakens the child's desire to learn and supports, nourishes it, and does not punish failures or unwillingness to work.

To evaluate knowledge is, first of all, able to commemorate success in learning, and for this purpose the teacher is called to find the right approach to each student, to keep the light of his curiosity, thirst for knowledge.

Key words: learning, development, evaluation, evaluating, individual approach, motives, readiness for educational activity, humanization of education, development of student's creativity, self-control, self-education, self-esteem.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-154-158
УДК 378.4:811

Дарія ПУСТОВОЙЧЕНКО

викладач кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: bacchante3@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми професійної мобільності як складової полікультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі психології під час вивчення іноземної мови. Проаналізовано напрямки формування полікультурної комунікативної компетентності в умовах вивчення іноземних мов за професійною орієнтацією. На основі огляду виявлено, що формування навичок спілкування на сучасному етапі передбачає розвиток комунікативної компетентності студентів. Викладені принципи та підходи, що лежать в основі професійної мобільності. Визначено аспект міжкультурної комунікації, як галузі наукових досліджень, яка має яскраво виражений міждисциплінарний характер і стає невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців засобами іноземної мови.

Ключові слова: професійна мобільність, полікультурна компетентність, міжкультурна комунікація, комунікативна компетентність, професійна компетентність, професійна мотивація, іноземна мова.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших сфер людської діяльності є професійна діяльність. Таким чином, вивчення професійної мобільності як інтегрованої риси особистості, що визначає готовність до роботи, є дуже важливим завданням. І це особливо актуально в умовах сучасної освіти при переході до системи підготовки фахівців.

У системі професійної освіти найважливішу роль відіграють мотиви професійної діяльності. Розвинена професійна мотивація є найважливішим фактором формування мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців різних галузей. Доцільно розглянути формування мотиваційної основи для розвитку компетентності у галузі вивчення іноземної мови з точки зору ролі професійної мотивації у формуванні мотивації навчання, оскільки компетентність з іноземної мови трактується в контексті професійного психолога.

Вдосконалення нових технологій на новому етапі розвитку полікультурного суспільства вимагає наявності професійно мобільних спеціалістів, орієнтованих на суміжні галузі професійної діяльності, які можна реалізувати за рахунок розвиваючого ресурсу полікультурної освіти, головним інструментом якого є іноземна мова, оскільки вивчення іноземних мов – це процес іншомовного спілкування. і спосіб розвинути професійне мислення майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Положення відносно історичної складової проблеми професійної мобільності присвячені роботі таких вчених, як І. Вишнеградський, Б. Гершунський та ін.

Дослідженню проблеми окремих аспектів концепції професійної мобільності та її формування присвячені роботи таких науковців, як В. Войнович, І. Мартинюк, В. Осовський, О. Шкаратан.

Проблеми компетентності та професіоналізму та досягнення професійного рівня розглядаються у дослідженнях вчених А. Деркача, А. Бодалева, А.К. Маркова, Н. В. Кузьміна та ін. Проблема професійної мотивації досліджувалась у працях Н. Нестерової, П. Шавіра, В. Якуніна. Роботи вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як А. Вербицький, С. Гончаренко, Р. Дейв, І. Зимня, внесли вагомий внесок у розвиток теоретичних основ професійної компетентності як складової професійної мобільності фахівців.

Проблемою розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови займалися такі дослідники, як: Л. Биркун, О. Вишневський, І. Зимня, Ю. Китайгородська, Г. Пасов та інші. Дослідники внесли великий внесок у теорію та практику, незважаючи на відмінності в методології та технологіях навчання.

Важливо окреслити погляди науковців на необхідність вивчення іноземної мови через вивчення елементів культури, що відображено у наукових працях Ю. Пасова, П. Сисоєва та ін. Іноземні вчені М. Мескон та Д. Робінсон, вважають, що неефективне спілкування часто є однією з головних перешкод на шляху до успіху та спричиняє проблеми в професійній діяльності.

Серед вчених іноземців, які займаються проблемами теоретичного та практичного підходів

до комунікативної компетенції, слід відзначити А. Хардінга, П. Хартмана та інших. Проблеми теоретичного та практичного підходів до комунікативної компетентності розглянуті у наукових працях С. Термінасова, П. Парігіна, Н. Беляєва, А. Леонтьєва.

Постановка завдань. Метою цієї статті є вивчення професійної мобільності як інтегрованої риси особистості, що визначає готовність до професійної діяльності і, в свою чергу, обумовлюється успішною реалізацією полікультурної комунікативної компетентності, яка дає можливість майбутнім психологам встановлювати контакт з іноземцями.

Виклад основного матеріалу. Професійна мобільність характеризує готовність і здатність працівника до соціально-психологічних та функціональних змін, а точніше – до інноваційних перетворень себе та оточуючого суспільства. Очевидно, що розвиток таких навичок у майбутніх фахівців є одним із важливих завдань вищого навчального закладу. Вирішення цієї проблеми можливе за умови, що вона сформована самими викладачами. На думку Л. Л. Сушенцевої, культурна глобалізація характеризується конвергенцією ділових і споживчих культур між країнами, широким використанням англійської мови для міжнародного спілкування, швидким розширенням Інтернету для інформації та комунікацій, поширенням у всьому світі американських фільмів, телешоу та програмного забезпечення тощо, а також зростання міжнародного туризму [4, 46-47].

Професійна мобільність та компетентність взаємозалежні. Професійні компетенції, що складають основу професійної компетентності, є фактором формування професійної мобільності, а професійна мобільність сприяє формуванню професійної компетентності.

Очевидним позитивним результатом процесу глобалізації стала можливість спілкування з представниками різних культур. Інтеграція українського суспільства в міжнародний соціально-економічний, інформаційний та культурний простір потребує ефективної дидактичної технології, яка б забезпечувала постійну взаємодію співучасників.

Термін «полікультурна освіта» зазвичай використовується в поєднанні з такими, як «міжкультурна», «міжкультурна» та «полікультурна» освіта. Однак кожен із цих термінів несе в собі своє значення. Таким чином, поняття «міжкультурна освіта» більше характеризує ситуацію здобуття освіти всередині іншої культури після прибуття до іншої країни.

Знання основ полікультурної освіти допомагає студентам адаптуватися до екологічних скла-

дових культури та впливати на їх формування. Культурна розвідка дає можливість майбутнім професіоналам у галузі психології ефективно працювати та досягати результатів у різних культурних середовищах.

У психолого-педагогічній літературі при розгляді процесу становлення та розвитку професіоналізму використовуються два поняття: компетентність та компетентність. Компетентність та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозалежними поняттями: компетентна особа, яка не володіє компетенцією, не може повністю реалізувати її у соціально значущих аспектах.

Процес вивчення дисципліни іноземною мовою спрямований на формування елементів загальної та професійної компетенції. Саме сума цих компетенцій у майбутньому визначатиме рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, ступінь їхньої готовності до професійного самовизначення та професійної діяльності.

Метою полікультурної освіти є вивчення традицій власної культури, процес переробки цих традицій у рамках нової культури, створення, утвердження та розвиток гармонії у відносинах між представниками різних етнічних груп, а також надання допомоги та підтримувати представників контактів з культурами, сприяючи взаємній відкритості, інтересу та толерантності.

Основним у вивченні іноземних мов у університетах є формування та розвиток навичок спілкування іноземною мовою, що передбачає досягнення рівня комунікативної компетентності, достатнього для спілкування у певних сферах спілкування. На думку Н. М. Вятютневої, комунікативна компетентність визначається як вибір та реалізація програм мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в ситуаціях спілкування та вміння класифікувати ситуації за темою, завданнями та комунікативними напрямками [3, 38].

Спілкування – це соціально обумовлений процес обміну інформацією різного характеру та змісту, що передається цілеспрямовано різними засобами та з метою досягнення взаєморозуміння між партнерами відповідно до встановлених правил та норм.

Міжкультурна комунікація – це спілкування людей з різних культур. На думку Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, поняття «міжкультурне спілкування» – це адекватне розуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур [2].

Вивчення іноземних мов та використання їх як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибоких та різнобічних знань носіїв цих мов, їх менталітету, національного характеру,

звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох типів знань – мова та культура – забезпечує ефективне та продуктивне спілкування [5].

Інтенсифікація міжкультурного діалогу, прискорення темпів науково-технічного прогресу, активізація міжнародних контактів та обмінів у різних сферах, вдосконалення нових технологій на новому етапі розвитку полікультурного суспільства вимагають наявності професійно мобільних фахівців, орієнтованих на суміжні галузі професійної діяльності.

Вивчення іноземної мови сьогодні – це не лише процес становлення особистості, а й спосіб розвитку професійного мислення майбутнього фахівця, сфера розвитку його практичних навичок.

Метою викладання іноземної мови для майбутніх психологів має бути оновлення вмінь та навичок, що дозволяють майбутньому спеціалісту ефективно займатися професійною діяльністю у своїй галузі: працювати з іноземною літературою, брати участь у дискусіях іноземною мовою, працювати з діловою документацією, що стосується професійної галузі.

Робота студентів у рамках окресленої дисципліни дозволяє краще зрозуміти інформацію із зарубіжних джерел, дослідити теоретико-методологічні положення та принципи психології, і звичайно сприяє професійному зростанню та вдосконаленню знань студентів.

Спеціаліст університету – це добре освічена людина з фундаментальною підготовкою. Відповідно, спеціаліст зі знаннями іноземної мови – інструмент виробництва та частина культури. Дуже важливо створити реальне середовище спілкування на практичних заняттях з іноземної мови, активно використовувати іноземні мови в побутових ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії іноземною мовою із залученням іноземних експертів, абстрагування та обговорення зарубіжної наукової літератури, читання окремих курсів іноземною мовою, участь студентів у міжнародних конференціях, що є просто спілкуванням, контактом, здатністю розуміти та передавати інформація [4, 27].

На думку М. К. Борисенка, «мовний аспект повинен стати невід'ємною частиною уроків іноземної мови», коли «мовні одиниці сприймаються як носії інформації про особливості менталітету і, як наслідок, норм поведінки іншомовного суспільства» [1, 18].

Професійна мобільність – це критерій оцінки ефективності професійного розвитку фахівця. Знання іноземних мов сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного розвитку світу, професійного зростання та вдосконалення знань майбутніх фахів-

ців. Тому необхідно визначити наступні аспекти, які сприяють процесу розвитку міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови та позитивно впливають на формування їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності: створення освітнього середовища; стимулювання потреби саморозвитку та самовдосконалення; сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

У навчально-виховному процесі доцільно враховувати такі рекомендації при навчанні іноземної мови майбутнім фахівцям психології: 1) обгрунтовувати професійне значення компетентності з іноземної мови; 2) створити сприятливу атмосферу на практичних заняттях, що забезпечить успішність спілкування іноземною мовою студентами; 3) організовувати навчально-практичну діяльність студентів, а саме: участь у наукових конференціях, семінарах, тренінгах із фахівцями в галузі психології, в ході яких студенти можуть продемонструвати свої знання та навички в галузі іншомовного спілкування.

Поняття «професійна мобільність» характеризується категорією адаптації, а саме готовністю до професійної діяльності, засвоєнням її змісту та форми на рівні, достатньому для самостійної роботи, готовності прийняти систему цінностей, характерних для даного шару суспільства. Для успішного формування професійної мобільності необхідно розрізняти особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини.

Грамотне володіння іноземною мовою дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно займатися професійною діяльністю у своїй галузі: працювати з іноземною літературою, складати доповідь чи повідомлення, писати статтю, брати участь у дискусії іноземною мовою, виконувати усний чи письмовий переклад літератури в професійному напрямку. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця.

Робота в рамках дисципліни дозволяє краще використовувати іноземні джерела, використовуючи теоретичні та методологічні заходи та принципи зарубіжної психології, і, звичайно, професійний розвиток.

Тому використання вищезазначених компонентів підвищить рівень володіння іноземною мовою майбутніх психологів.

Висновки та перспективи дослідження. Для успішного формування професійної мобільності необхідно розрізняти особистісні характеристики, що забезпечують рухливість людини, а саме: активність, творчість, спілкування. Термін «професійна мобільність» характеризується готовністю до професійної діяльності, готовністю прийняти систему цінностей, характерних для

даного шару суспільства. Добре володіння іноземною мовою дозволяє майбутнім фахівцям ефективно здійснювати свою професійну діяльність у своїй галузі, що значно підвищить рівень мовної підготовки.

Факторами компетентності майбутніх фахівців є якісна освіта, життєвий досвід, вміння застосувати знання на практиці.

Іноземна мова має великий потенціал для особистого розвитку. Полікультурна компетентність дозволяє молодим фахівцям, зберігаючи зв'язок із рідною мовою та культурою на основі синтезованих знань, інтегруватися в іншу культуру, не втрачаючи культурної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Борисенко М.К. Некоторые аспекты преподавания лингвострановедения в старших классах. // Иностранный язык в школе. – 1997. - №3. – С.18.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1993. – 246 с.
3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38.
4. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 624 с.

References

1. Borisenko M. K. (1997). Nekotorye aspekty prepodavaniya ehlementov lingvostranovedeniya v starshih klassah [Some aspects of teaching elements of linguistic studies in high school] // Foreign language at school, 3, 18 [In Russian].
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1993). Yazyk i kul'tura [Language and culture]. – Moscow, 246 [In Russian].
3. Vyatyutnev M. (1977) Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah / [Communicative orientation of teaching Russian in foreign schools] M.N. Vyatyutnev // Russian language abroad, 6, 38 [In Russian].
4. Sushenceva L. L. (2011) Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u profesiino-tekhnichnykh zakladakh: teoriia i praktyka: monografiya / za red. N. G. Nychkalo. Instytut profesijno-tekhnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. Kryvyj Rig: Vydavnychyj dim, 439 p.
5. Ter-Minasova S.G. (2000). Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]. Moscow, 624 [In Russian].

Дарія Пустовойченко. Профессиональная мобильность как составляющая поликультурной компетентности будущих психологов в процессе изучения иностранного языка.

Статья посвящена изучению проблемы мобильности, которая является компонентом поликультурной компетенции будущих специалистов в области психологии в процессе изучения иностранного языка. Изучены направления формирования поликультурной коммуникативной компетентности в условиях изучения иностранных языков с профессиональной направленностью. На основании проведенного анализа выявлено, что формирование коммуникативных навыков на современном этапе предполагает развитие коммуникативной компетентности будущих специалистов области психологии. Изложены принципы и подходы, лежащие в основе формирования профессиональной мобильности. Выявленный междисциплинарный характер контекста межкультурной коммуникации определяется как область научных исследований, которая является неотъемлемым компонентом подготовки будущих специалистов посредством иностранного языка

Ключевые слова: профессиональная мобильность, поликультурная компетентность, общение, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная мотивация, иностранный язык

Dariia Pustovoichenko. Professional mobility as a component of multicultural competence of future psychologists in the process of learning foreign languages

The article deals with the problem of professional mobility as a component of multicultural competence of future specialists in the field of psychology in the process of learning foreign languages. It is revealed that the formation of communication skills at the present stage implies the development of students' communicative competence. The component of directions of formation of multicultural communicative competence in the conditions of studying foreign languages for professional purposes is considered. The principles and approaches that underlie occupational mobility are outlined. It is revealed that occupational mobility serves as a criterion for evaluating the effectiveness of professional development. Training of future foreign language specialists should be considered as one way of preparing for intercultural communication. Learning foreign languages in the context of an intercultural paradigm has great potential for personal development. It is determined that professional mobility and competence are interdependent. The curriculum should include a cultural component, on the basis of which intercultural communication competence is formed. It is revealed that in the process of forming professional mobility it is very important to distinguish personal characteristics that provide mobility, activity and creativity of a person.

The pedagogical conditions of professional mobility with the help of foreign languages are outlined. It is determined that the process of learning foreign languages is aimed at forming elements of general cultural and professional competences. Good command of a foreign language enables future professionals to effectively carry out their professional activities in their field, which will significantly increase the level of language training. Factors of competence of future specialists are education, life experience, ability to apply knowledge in practice. It is determined that foreign language learning has great potential for personal development and it is revealed that multicultural competence enables young professionals to integrate into another culture, maintaining communication with their mother tongue and culture on the basis of synthesized knowledge, transcending their own culture and becoming an intercultural personality, without losing cultural identity. The purpose of teaching a foreign language to future psychologists should be to upgrade the skills and abilities that allow the future specialist to effectively pursue a professional activity in their field: work with foreign literature, participate in discussions in a foreign language, speak or write a professional translation of business literature in professional field.

Key words: vocational mobility, multicultural competence, communication, intercultural competence, communicative competence, professional competence, professional motivation, foreign language learning

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-159-164

УДК 378.937

Марія РАКОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м.Миколаїв, Україна
e-mail: maria.rakovskaya@gmail.com

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті йдеться про формування цінностей особистості майбутнього вчителя іноземної мови в системі освітнього процесу. Схарактеризовано поняття «цінності», «ціннісні орієнтації» у контексті їх формування та розвитку. Автором здійснено аналіз наукових поглядів на тему ціннісної освіти у світлі вимог європейських освітніх стандартів. Зроблено спробу узагальнення психолого-педагогічного підходу до тлумачення поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації» у системі професійної підготовки вищого навчального закладу. Доведено, що сформованість цінностей безпосередньо впливає на характер професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, на його вміння прилучати своїх вихованців до цінностей культури, формування ціннісних пріоритетів. Сформульовано концептуальні положення означеного освітнього завдання у педагогічному контексті, пов'язаного з пошуком та обґрунтуванням парадигмальних орієнтирів ціннісної освіти.

Ключові слова: ціннісна освіта, освітній процес, цінності, ціннісні орієнтації, вчитель іноземної мови, ціннісні пріоритети.

Постановка проблеми. У ракурсі підготовки вчителя іноземної мови освітній процес слід розглядати як частину соціалізаційного впливу на його особистісний розвиток, а тому і місце освітніх цінностей у загальному розвитку суспільства. На думку М. Новака, поняття «цінностей» у педагогіці «пов'язане з кризою галузі» [9], яка спричинена впливом сучасної світової кризи цінностей. Спроба виходу із кризи кожного разу передбачає відновлення відчуття цінностей освіти та надання їм значущого для освітньої системи імпульсу. Це ще раз підтверджує справедливість тези, що в сучасному європейському вимірі лише мотив набуття професії не може мислитися домінуючим, якщо він не пов'язаний із сформованою відповідно до найвищих цілей «самоактуалізаційною» системою ціннісних орієнтацій особистості вчителя. Попри масштабні дослідження засадничих понять «цінність» і «ціннісні орієнтації», питання змістовного визначення останніх і до сьогодні залишається актуальним та дискусійним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з другої половини ХХ сторіччя ціннісна проблематика у зарубіжному гуманітарному знанні пов'язана з іменами таких усесвітньо відомих філософів, як: М. Гартман, Р. Інглхарт, К. Клакхон, Т. Парсонс, М. Рокич, У. Томас і Ф. Знанецький, М. Шелер. Спеціальну увагу феномену ціннісних орієнтацій особистості у своїх працях приділяли представники екзистенціальної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл. Аксиологічна проблематика була предметом наукових пошуків і представників націона-

льної філософської традиції, як-от: Є. Андрос, С. Кримський, В. Лях, В. Малахов, М. Мокляк, І. Надольний, М. Попович, С. Пролєєв, А. Ручка. У педагогічному дискурсі ціннісну проблематику осмислювали такі теоретики та практики, як: В. Андрущенко, І. Бех, Л. Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, Л. Пелех, Ю. Пелех, Л. Хоружа.

Постановка завдання. Метою статті обрано розгляд і дослідження актуальної проблеми аналізу окремих теорій щодо закономірностей функціонування та розвитку ціннісно-сислової сфери особистості загалом і особистості майбутнього вчителя іноземної мови зокрема. З огляду на це для сучасної освіти постає актуальним завдання посилення ціннісно-сислової спрямованості навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Посилення в освітньому процесі уваги до особистості людини, її ціннісних пріоритетів і нормативних установок зумовлене тенденцією, яка, на думку російського дослідника Едуарда Гірусова, полягає у закономірному зростанні значущості людської особистості в історії суспільства. «При підвищенні ролі людської суб'єктивності зростає можливість впливу окремого суб'єкта на суспільний розвиток, змінюється співвідношення суспільного та індивідуального, людська особистість стає найчастіше активним носієм мінливості» [2, с. 78]. З огляду на таку закономірність справедливо припустити і підвищення значущості освітньо-виховної діяльності як цілеспрямованого процесу формування людської особистості, із тими властивостями, які

вимагає суспільство для його прогресивного розвитку. Як наслідок – набуває актуальності процес пошуку адекватних визначеним завданням суспільного розвитку (та локально – цілям професійної підготовки) освітніх парадигм, орієнтованих на формування і висококласних фахівців, і, водночас, носіїв високої культури, провідників гуманістичних цінностей, зважаючи на те, що освіта (зокрема вища школа) виступає потужним каталізатором культурних процесів у суспільстві. «Недарма у роботах багатьох авторів (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, М. Євтух, Cz. Vanach, R. Wroczyński, W. Okon) можемо знайти міркування про те, що педагогічну діяльність потрібно розглядати насамперед як діалог – між суб'єктами навчального процесу, між культурами, обмін культурними цінностями (а не просто як передання знань, формування умінь і навичок). У такому баченні вчитель повинен бути носієм передової (сучасної) культури. Загалом професійна підготовка майбутнього педагога (а саме – вчителя іноземних мов) передбачає, крім формування професійних знань та умінь, також формування особистості зі значним аксіологічним потенціалом, що детермінує виникнення об'єктивних вимог до перегляду теоретичних основ і технологій системи вищої освіти передусім у частині ціннісного виховання».

Насамперед ідеться про формулювання концептуальних положень вирішення означеного освітнього завдання, що у педагогічному контексті пов'язане з пошуком та обґрунтуванням парадигмальних орієнтирів ціннісної освіти. Зауважимо, що «на сьогодні в освіті загалом набули поширення такі парадигми: 1) освіта як формування наукової картини світу, яка базована на переконанні, що наука пояснює устрій світу та навчає, як зробити свою практику успішною, а наявність наукових знань (про природу, суспільство, людину, культуру, методи тощо) постає синонімом культури взагалі; 2) освіта як професіоналізація – парадигма, що є наслідком індустріалізації та передбачає зміщення центру ваги в освіті у бік вивчення прикладних наук шляхом доповнення їх фундаментальними знаннями якраз настільки, наскільки це потрібно для загального розвитку; 3) освіта як формування культури розумової діяльності – на думку авторів і прихильників такої парадигми, знання не змішані з інформацією, а є результатами попередніх процесів розуміння та мислення інших людей; засвоєння знань під час викладання спеціальних навчальних курсів – це засіб розвитку універсальних здібностей людини; зміст парадигми – в тому, що людину, фактично, навчають працювати із власним мисленням; 4) освіта як підготовка до життя, що пов'язано із визнанням пріоритетною екзистенціальної проб-

лематики, що зумовлює в освітньому процесі особливу увагу до сфер історії та культури як таких, що дотичні до вирішення долі людського буття та долучення до яких сприяє формуванню ціннісного ставлення людини до світу, його фрагментів, діяльності, спілкування тощо; 5) концепція безперервної освіти, яка ґрунтується на баченні, що освіта повинна бути структурою (комплексом заходів), які дають людині можливість навчатися протягом усього життя, здобуваючи не лише ґрунтовні щодо своєї професії знання, але й перетворюючись на справді освічену людину. Вважаємо, що підґрунтям ефективної ціннісної освіти та виховання передусім слугують парадигми «освіта як формування культури розумової діяльності» й «освіта як підготовка до життя», адже ціннісна освіта передбачає формування особливої, в аксіологічній площині, здатності мислення й осмислення поточної (а саме – професійної) ситуації». Постійно перебуваючи в ситуації морально-етичного вибору, людина повинна бути готова до зваженого здійснення цього вибору на підставі гуманістичних, загальнолюдських цінностей. Польський дослідник Адольф Шолтисек наголошує на тому, що освітній процес лише у тому разі можна вважати ефективно організованим, коли формування духовності особистості проходить у гармонії з її психологічними здатностями та зрештою забезпечує самостійне мислення й уміння пізнання себе та зовнішнього світу [13, с. 420–422].

Феномен ціннісних орієнтацій став предметом осмислення у філософській науці ХХ ст. У цей період найвідомішими його дослідниками можна вважати таких зарубіжних учених, як: К. Клакхон, А. Маслоу, М. Рокич, У. Томас, Ф. Знанецький, М. Каган, Д. Леонтьєв. Серед вітчизняних дослідників до поняття «ціннісні орієнтації» у своїх наукових студіях звертаються, зокрема: В. Андрущенко, І. Бех, П. Ігнатенко, В. Малахов, А. Ручка. «Загалом у сучасній аксіологічній думці істотними у аспекті трактування сутності феномену «ціннісні орієнтації» традиційно визнають такі моменти: 1) ціннісні орієнтації особистості – це особлива система, котру утворюють цінності, що мають для індивіда особистий характер; 2) ціннісні орієнтації генетично пов'язані із життєвим досвідом особистості, всією сукупністю її переживань; 3) ціннісні орієнтації та цінності співвіднесені особливим чином: перші розглядають як індивідуальні форми репрезентації надіндивідуальних цінностей; 4) ціннісні орієнтації особистості знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності з такими компонентами внутрішньої структури людини, як потреби, інтереси, спрямованість емоційно-почуттєвої сфери, життєві цілі й установки, а також прагнення, які у своїй інтегральній єдності

утворюють мотиваційну сферу індивіда; 5) ціннісні орієнтації можна вважати найвищим рівнем диспозиційної структури особистості, спрямованості цілей її життєдіяльності та засобів їхнього досягнення, і, водночас, ціннісні орієнтації виступають внутрішніми регуляторами діяльності людини, що лежать в основі її буттєвої самоактуалізації; 6) механізм дії ціннісних орієнтацій пов'язаний із необхідністю здійснення особистістю морально-етичного вибору, вирішення суперечностей і конфліктів у мотиваційній сфері, що у найбільш загальній формі виражено в боротьбі між обов'язком і бажанням, мотивами морального та утилітарного порядку».

На ціннісних аспектах формування духовної сфери акцентує у своїх міркуваннях український дослідник Омелян Вишневецький. Учений запропонував поділити всі цінності на такі групи: 1) абсолютні-вічні цінності універсального значення (доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, свобода, правда тощо); 2) національні цінності (патріотизм, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до національної єдності тощо); 3) громадянські цінності, притаманні демократичному суспільству (права та свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до законів тощо); 4) сімейні цінності, які втілюють у собі моральні основи існування сім'ї, стосунків різних поколінь, подружньої вірності, піклування про дітей та інших членів сім'ї, оберігання пам'яті предків тощо; 5) цінності особистого життя, що визначають риси характеру людини, моделі її поведінки. Омелян Вишневецький надає пріоритетного значення абсолютно-вічним і національним цінностям як фундаментальним та універсальним для формування духовного світу особистості [1].

Польський науковець Анджей Тхоржевський (Andrzej M. Tchorzewski) власну типологію цінностей вибудовує в освітньому контексті. Зокрема він тлумачить цінності «як джерело основних цілей і завдань, які має бути реалізовано у площині складної освітньої реальності: 1) спільний пошук викладачем та учнями істини у сфері знань про навколишній світ; 2) відкриття учнем навколишньої дійсності (а саме – зміст у соціального життя) з одночасною активною участю у різних життєвих актах; 3) підтримання зусиль, спрямованих на засвоєння моральних установок, які є предметом об'єктивних етичних цінностей і постають у свідомості всіх учасників процесу освіти» [11]. Казімеж Денек наголошує, що «для освіти та науки мають засадничий характер цінності пізнання та цінності універсального (загальнолюдського) характеру. До першої групи дослідник зараховує

такі цінності, як: новизна, істинність, творчість» [6, с. 37].

Загалом, в рамках дослідження порівняльного аналізу сутності поняття «цінності» представниками філософської науки з'ясовано, що помітної різниці у підходах до тлумачення змістового наповнення немає. В Малому словнику етичному вказано, що «цінності – це все те, що гідне бажання і вибору; що постає кінцевою метою людських прагнень» [7]. Представники польської психологічної науки поняття «цінності» зазвичай пов'язують із явищем вибору. У такому ракурсі цінність є тим, що важливе для існування, розвитку людини та її активності у загальному життєвому вимірі. З іншого боку – це «уява та переконання особи в тому, що є важливе, гідне бажання або осягнення, що має значення для її життя, активності і розвитку». [14] М. Міштал осмислює цінності в культурологічному аспекті, а саме – сприймає їх як широко поширені, бажані в окремому суспільстві предмети символічного та несимволічного характеру; загальноприйняті екзистенціально-нормативні судження (ціннісні орієнтації); розповсюджені у певному суспільстві переконання, що окреслюють гідне очікування суджень і поведінки членів цього суспільства; переконання на тему системи цінностей і норм, прийняті як гідні очікування для цього суспільства. [8] Видатний педагог Й. Щепанський стверджує, що цінність – це «довільний матеріальний або ідеальний предмет, ідея або інституція, предмет уявний або реальний, у відношенні до якого особа чи громада ставляться шанобливо, надають йому важливого значення у своєму житті та прагнуть до його осягнення, відчуваючи примус» [12]. Американський учений польського походження Мільтон Рокич розробив один із найбільш використовуваних методів діагностування ціннісно-сислової сфери, неодноразово модифікований і застосовуваний як підґрунтя сучасних прогресивних теорій із визначення ціннісних пріоритетів особистості.

Мільтон Рокич потрактовує цінності як «стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева ціль існування є більш прийнятними з особистої або соціальної точок зору, ніж протилежний чи зворотній спосіб поведінки, чи кінцева ціль існування» [10, с. 5]. Погоджуємося із запропонованою М. Рокичем характеристикою цінностей за такими ознаками: витоки цінностей можна простежити в культурі, суспільстві, особистості; вплив цінностей можна спостерегти в усіх соціальних феноменах, що потребують вивчення; загальна кількість цінностей, важливих для особистості з погляду феноменології, є незначною; всі люди – носії одних і тих самих цінностей, хоча оперують ними із різним ступенем складності; цінності організовано в системи.

У теорії соціальної дії, якою послуговуємося як деякою власною моделлю, Т. Парсонс, вирізняючи процеси взаємовпливу ціннісних систем особистості та суспільства, вводить поняття «соціальна система», що охоплює декілька підсистем, у яких розмежовуємо потреби «споживача», з одного боку, та цінності соціального середовища – з іншого. За умов «орієнтації споживача на ситуацію» (у нашому контексті – студента на ситуацію соціально-освітнього впливу) ці дві підсистеми взаємодіють, що в результаті забезпечує взаємообмін ціннісно-нормативного змісту через інституалізацію й інтерналізацію. [5]

Називаючи причини помітно зростаючої зацікавленості цінностями освіти, один із засновників аксіологічної педагогіки Польщі Казімеж Денек виводить їх на центральне місце серед наук про людину. [6, с. 23]. Вчений справедливо зазначає, що «цінності, як-от: доброта, любов, відповідальність, суб'єктність, краса, дружба, самореалізація, щастя, толерантність, творчість, свобода, уява, є фундаментальними поняттями дидактики. Більшість із перерахованих К. Денеком дидактичних цінностей детерміновані моральними нормами. Втім, не тільки останні визначають поступ особистості, коли йдеться, скажімо, про освітній процес». Так, Г. Олпорт виокремлює низку ціннісних орієнтацій, що не регламентовані моральними нормами, серед яких – спілкування, ерудованість, допитливість тощо. Зовнішні фактори, на його думку, відіграють суттєву роль у формуванні та «підтриманні» моральних цінностей і норм. Будучи умовами для досягнення внутрішніх цінностей, вони водночас виступають основними засобами реалізації цілей. Термін «функціональна автономія» Г. Олпорт використовує для назви «переходу» зовнішніх цінностей у внутрішні. Це відбувається під час перетворення засобів на цілі та становить, за Г. Олпортом, процес трансформації із «категорій знання» у «категорії значущості». Останні можливі завдяки самостійному усвідомленню сенсу отриманих ззовні «категорій знань» [4, с. 14]. Цікавим для нашої роботи є визначення поняття «цінність», запропоноване одним із провідних аксіопсихологів сучасності Ш. Шварцем. На основі концепції М. Рокича про

існування термінальних і інструментальних цінностей він напрацював новий теоретичний і методологічний підхід до вивчення індивідуальних цінностей. Творець однієї з найкращих методик дослідження цінностей особистості представляє ціннісні орієнтації (цим поняттям ізраїльський учений рекомендує оперувати у контексті розгляду цінностей окремої особистості на противагу характеристикам усього суспільства, культури й окремих соціальних груп, де послуговуються лише терміном «цінності») як відображення у свідомості людини цінностей, що визнані нею як стратегічні життєві ціліта загальні світоглядні орієнтири. Ціннісними орієнтаціями, як справедливо зауважує Ш. Шварц, можна вважати інтеріоризовані особистістю цінності соціальних груп. [3, с. 4] Унаслідок ґрунтового осмислення змістового наповнення категорії «цінності» представниками суміжних із педагогікою наук можемо зробити висновок, що науковці надають статус певного індикатора для дослідження процесів й індивідуальних, особистісних змін, й змін у суспільстві загалом. Не менш важливим є й те, що «вони можуть бути основою вивчення відмінностей між соціальними культурами та субкультурами, що з'являються залежно від того, як соціальні спільноти розвиваються в певних напрямках у результаті їхнього унікального досвіду» [3, с. 5].

Висновки і перспективи досліджень. На сьогодні напрацьовано багатий матеріал щодо розкриття природи цінностей і ціннісних орієнтацій, розуміння їхнього значення для індивіда та суспільства, зокрема в освітньому контексті. Загалом концептуального значення для пропонованої роботи набуває аксіологічний підхід, що передбачає підготовку спеціаліста шляхом орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей. Відтак аксіологічно-потенціалістичне бачення гармонійного, всебічного, повноцінного розвитку людини уможливорює моделювання різних варіантів виховної тактики та стратегії. Наступним після осягнення сенсу вживання в педагогіці дефініції «цінності» кроком на шляху нашого наукового пошуку є ґрунтовний аналіз означення «аксіологічний потенціал».

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. / Омелян Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1996. – 238 с.
2. Гирусов Э. В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма / Э. В. Гирусов // Философия и общество. – 2009. – № 4. – С. 74–92.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности / В. Н. Карандашев // Практикум по психодиагностике. – С.-Пб. : Речь, 2004. – 70 с.
4. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
5. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс пер. с англ. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
6. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. – 196 s.

7. Mały słownik etyczny / S. Jedynak (red.). – Bydgoszcz, 1994. – 248 s.
8. Misztal M. Problematyka wartości w socjologii / M. Misztal. – Warszawa, 1980. – 85 s.
9. Nowak M. Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice ogólnej / M. Nowak // Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, praca zbiorowa pod red. Teresy Kukułowicz i Mariana Nowaka. – Lublin, 1997. – S. 127-132.
10. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y.: Free Press, 1973. – 138 p.
11. Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli / red. Andrzej M. Tchorzewski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. – Bydgoszcz : Wydaw.Uczeln.Wyższej Szkoły Pedagog. Bydgoszcz, 1994. – 243 s.
12. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii / J. Szczepański. – Warszawa 1972. 372 s.
13. Szołtysek A. E. Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka / Adolf Ernest Szołtysek. – Katowice : Esse, 2003. – 584 s.
14. Tyszkowa M. Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki / M. Tyszkowa // Wartości w świecie dziecka. – Warszawa-Poznań, 1984. – S. 108-115.

References

1. Vyshnevskiy O. Suchasne ukrainske vykhovannia. Pedahohichni narysy. / Omelian Vyshnevskiy. – Lviv : Lvivskiy oblasnyi naukovo-metodychnyi instytut osvity, 1996. – 238 s.
2. Hyrusov Э. V. Экологическая культура как высшая форма гуманизма / Э. V. Hyrusov // Философия и общество. – 2009. – № 4. – S. 74-92.
3. Karandashev V. N. Metodyka Shvartsa dlia yzucheniya tsennosti lychnosti / V. N. Karandashev // Praktikum po psikhodyahnostyke. – S.-Pb. : Rech, 2004. – 70 s.
4. Ollport H. Stanovlenye lychnosti: yzbrannyye trudy / H. Ollport. – M. : Smysl, 2002. – 462 s.
5. Parsons T. Systema sovremennykh obshchestv / T. Parsons per. s anhl. – M. : Aspekt Press, 1997. – 270 s.
6. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000. – 196 s.
7. Mały słownik etyczny / S. Jedynak (red.). – Bydgoszcz, 1994. – 248 s.
8. Misztal M. Problematyka wartości w socjologii / M. Misztal. – Warszawa, 1980. – 85 s.
9. Nowak M. Od kontestacji do powrotu problematyki aksjologicznej i teleologicznej w pedagogice ogólnej / M. Nowak // Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, praca zbiorowa pod red. Teresy Kukułowicz i Mariana Nowaka. – Lublin, 1997. – S. 127-132.
10. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y.: Free Press, 1973. – 138 p.
11. Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli / red. Andrzej M. Tchorzewski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. – Bydgoszcz : Wydaw.Uczeln.Wyższej Szkoły Pedagog. Bydgoszcz, 1994. – 243 s.
12. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii / J. Szczepański. – Warszawa 1972. 372 s.
13. Szołtysek A. E. Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka / Adolf Ernest Szołtysek. – Katowice : Esse, 2003. – 584 s.
14. Tyszkowa M. Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki / M. Tyszkowa // Wartości w świecie dziecka. – Warszawa-Poznań, 1984. – S. 108-115.

Марія Раковська. Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя іноземного мови в системі освітнього процесу.

В статті йдеться про формування цінностей особистості майбутнього вчителя іноземного мови в системі освітнього процесу. Охарактеризовано поняття «цінностей», «ціннісні орієнтації» в контексті їх формування і розвитку. Автором проведено аналіз наукових поглядів на тему ціннісного виховання в світлі вимог європейських освітніх стандартів. Сделана спроба обобщення психолого-педагогічного підходу до трактування понять «цінностей» і «ціннісні орієнтації» в системі професійної підготовки вищого навчального закладу. Доведено, що сформованість цінностей безпосередньо впливає на характер професійної діяльності майбутнього вчителя іноземного мови, його вміння залучати своїх вихованців до цінностей культури, формуванню ціннісних пріоритетів. Сформульовані концептуальні положення вказаної задачі в процесі навчання, пов'язані з пошуком і обґрунтуванням парадигмальних орієнтирів ціннісного виховання.

Ключевые слова: образовательный процесс, ценности, ценностные ориентации, учитель иностранного языка, ценностные приоритеты.

Maria Rakovska. Valuable orientations of future foreign language teacher's personality in the educational process.

The article is devoted to the actual problem of the formation of a future foreign language teacher's personality values in the educational process. The concept of "values", "value orientations" in the context of their formation and development is characterized. The author analyzes scientific views on the topic of value education in the light of the requirements of European educational standards. An attempt has been made to generalize the psychological and pedagogical approach to the interpretation of the concept of "values" and "value orientations" in the system of professional training of higher education. It is proved that the formation of values directly influences the character of the professional activity of the future foreign language teacher, his ability to involve students in the values of culture, formation of value priorities. The conceptual statements of the identified educational task in

a pedagogical context are formulated, related to the search and conceptualization of paradigmatic directions of value education. It is noted that in the context of a foreign language teacher preparation, the educational process becomes actuality as a means of its socialization that recognizes the special weight of the value aspect of education and upbringing. Through the analysis of theoretical material the experience of the value education is generalized and factors which positively influence to the process of a foreign language teacher preparation are analyzed. The author points out, that the core of a person is associated with his self-development, including values and value orientations own system forming, so the educational process should be correlated with human values. Special attention has been paid to the overview of approaches for "value" and "value orientations" content. The author has been paid attention to the formation of human values of future foreign teacher during educational process at university. The article presents that different researches find consensus in the vision of value as special standards that determine the selection and evaluation of human behavior, as a specific cultural universal motivations of human activity. The author points out that in the organization of the educational process practical and applied aspects will intensify. Main lines of the value education include the orientation on humanization of the educational process. Value education provides organization of professional activity, opportunities for self-development and self-realization of personality of student, creation of additional pedagogical conditions aimed at increasing students' value orientations. The article also presents common approaches to forming value outlook of future foreign language teacher through the interiorization of the value system of European democracy. The author points out that the educational content component of curricula and training programs of future foreign language teachers should be based on value priorities. The studied question is extremely relevant.

Keywords: value education, educational process, values, value orientations, foreign language teacher, value priorities.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-165-170
УДК 37.018.3:316.362

Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна
e-mail: inna2710um@gmail.com*

Ганна КОРИННА

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна
e-mail: annkorinna@gmail.com*

ПРАВОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

Анотація статті. У статті висвітлено окремі аспекти проблеми правової соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах; окреслено актуальні проблеми правової соціалізації вихованців закладу інтернатного типу, в яких, незважаючи на реформу деінституалізації, виховується значна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; подано визначення сутності поняття «правова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», наголошено, що цей процес супроводжується низкою специфічних труднощів, пов'язаних з негативними аспектами соціалізації в інтернатних закладах. Приділено увагу особливостям правової соціалізації та виховання дітей в інтернатних закладах.

Ключові слова: соціалізація, правова соціалізація, правова освіта, правова культура, правосвідомість, заклад інтернатного типу, вихованці.

Посилення в Україні євроінтеграційних процесів, її розвиток на сучасному етапі як демократичної та консолідованої держави зумовлюють необхідність утвердження у суспільстві верховенства закону та загальної правової освіченості. Знання законів держави, що розвивається як правова, набуває першочергового значення, оскільки такі знання забезпечують і правову основу функціонування держави, і особисту безпеку громадян. Тому актуальним стає виховання молодого покоління з чіткою громадянською позицією, почуттям відповідальності за долю держави, із свідомим сприйняттям і діяльнісним наслідуванням правових норм моралі й законів, здатного до конструктивної міжособистісної та полікультурної взаємодії, що узгоджується в правовій площині.

Правова соціалізація є складовою загальної соціалізації особистості, яка реалізується в певних соціокультурних умовах і залежить від рівня соціально-економічного розвитку, характеристик політичного режиму, домінуючих соціально-економічних відносин, змісту національної культури, і її результатом є правова сформованість особистості, її правосвідомість. У педагогічному аспекті це пов'язано із правовою освітою як цілеспрямованою і організованою складовою правової соціалізації, орієнтованою на формування таких складників, як-от: правовий розвиток, правова вихованість, правова навченість. Особливо складаним і важливим є процес правової соціалізації

вихованців закладів інтернатного типу. І хоча Урядом України започатковано реалізацію «Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки», в закладах інтернатного типу залишається значна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що актуалізує проблему їхньої правової соціалізації та виховання. Отже, проблематика правової соціалізації дітей і молоді стала важливим напрямом психолого-педагогічних досліджень, зокрема у соціально-педагогічній науці ця проблема набуває все більшої актуальності.

Сьогодні наявний значний інтерес учених до вивчення психолого-педагогічних аспектів правової соціалізації молодого покоління, формування правосвідомості та правової культури дітей і молоді, а саме: педагогічні основи політико-правової, громадянської, суспільствознавчої освіти в Україні (В. Арешонков, В. Андрейцев, Т. Ліхневська та ін.); правової культури, громадянської свідомості, правового менталітету, їх взаємозв'язок і значення в педагогічному процесі (В. Денисов, В. Годованець, В. Головаченко, О. Прудникова та ін.); правова культура в сучасних умовах розбудови демократичного суспільства (Є. Аграновська, М. Горшенева, І. Іванніков, О. Костенко, Н. Плахотнюк, Д. Проков'єва, В. Сальніков, О. Скакун, В. Тацій, Є. Федика, В. Федорін та ін.); сутність і специфіка правової освіти й культури

школярів (В. Дубровський, Г. Давидов, В. Квасов, І. Котюк, В. Оржеховська, М. Подберезський, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Твердохліб, Н. Ткачова, М. Фіцула, М. Щербань та ін.).

Вищезазначене засвідчує актуальність статті, **метою** якої є аналіз питання правової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; визначення сутності поняття «правова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» та особливостей процесу правової соціалізації і виховання в інтернатних закладах.

Проблема правової соціалізації дітей і молоді набула актуальності у зв'язку з упровадженням в українському суспільстві демократичних основ життя, що вимагає створення необхідних умов для виховання соціально зрілої, вільної особистості з високим рівнем правової культури та відповідального ставлення до її прав і свобод. Насамперед слід зауважити, що на законодавчому рівні основні напрями національної правової освіти в Україні затверджено у «Національній програмі правової освіти населення», де правову освіту визнано «необхідним складником системи освіти, що має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства» [7, с. 2]. Метою Програми є «підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення, набуття громадянами необхідного рівня правових знань, формування у них поваги до права» [7, с. 2].

Метою Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року є забезпечення послідовної імплементації положень Конвенції ООН про права дитини, розбудови ефективної системи захисту прав та інтересів дитини на рівні територіальної громади в умовах децентралізації, створення дружнього до дітей середовища відповідно до міжнародних стандартів та пріоритетів Стратегії Ради Європи з прав дитини (2016–2021 роки), а також досягнення Цілей Сталого Розвитку, затверджених Резолюцією Організації Об'єднаних Націй 70/1 «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року», у частині дотримання прав дітей [2, с.1].

У цьому зв'язку уваги потребує аспект правової соціалізації, як важливий напрям соціалізаційної проблематики в сучасних соціокультурних умовах.

Правову соціалізацію В. Головченко, А. Потьомкін визначають як «процес, завдяки якому люди вчаться думати і вести себе відповідно до засвоєння та активного відтворення соціально-

правового досвіду, набутого в умовах спілкування з іншими людьми і суспільством в цілому, а також різних видів суспільно-правової дійсності» [4, с. 103].

Правова соціалізація передбачає: засвоєння критеріїв оцінювання юридичних ситуацій; вивчення законів і соціальних вимог, які визначають міру можливостей і належної поведінки в суспільстві; усвідомлення своїх прав і обов'язків та способів їх реалізації; засвоєння необхідних соціальних навичок через правове навчання, правову освіту [3, с. 55].

Серед функцій правової соціалізації особистості варто виокремити такі:

- пізнавально-перетворювальна функція, яка спрямована на оволодіння юридичними знаннями про правові категорії, норми, закони, традиції, а також на правильне використання отриманих знань на практиці. В правовій ситуації, керуючись обраними орієнтирами поведінки;
- праворегулятивна функція, яка виконує роль посередника між нормою і поведінкою дитини, впливає на стосунки між дітьми, між дитячим і дорослим світом, оскільки певним чином їх нормує, впливає на вибір правової поведінки залежно від ситуації;
- ціннісно-нормативна функція, яка реалізується на основі системи правових цінностей, що дозволяє дитині оцінювати різні суспільні явища і процеси, правові норми та інші елементи, що складають рівень правової культури конкретного суспільства. Основним завданням цієї функції є введення дитини в систему ціннісно-сенсових і нормативно-регулятивних категорій сучасного суспільства;
- правосоціалізаційна функція необхідна для безконфліктного входження с особистості у суспільстві взаємини. Вона забезпечує поважне ставлення до норм права та їх позитивне сприйняття. Саме ця функція дозволяє здійснювати захист дітей від дестабілізуючого впливу кримінальних і асоціальних груп.

Провідне завдання правової соціалізації – забезпечити правомірну поведінку особистості, що передбачає формування і розвиток у неї правової культури, правового виховання, правосвідомості. Найвищим щаблем прояву сформованості правових складників: правової освіти; правової вихованості; правової навченості; правового розвитку Н. Головка вважає правову культуру особистості [3, с. 55]. Зауважимо, що питання правової культури вихованців закладів інтернатного типу у соціально-педагогічній науці є малодослідженими. Водночас, низький рівень правової самосвідомості і правової культури, досвід антисоціальної

поведінки вихованців інтернатних установ засвідчує необхідність формування у них правових норм і цінностей, правової культури.

На формування правової культури особистості впливають чинники, серед яких І. Коваленко виокремила об'єктивні (належать такі, що не мають своєю безпосередньою метою формування правової культури, проте тим чи іншим способом здійснюють вплив на процес правової соціалізації особистості: соціально-економічна та соціально-політична ситуація в країні, рівень добробуту населення, характер політичного режиму, особливості національної культури тощо) та суб'єктивні (чинник втілюється у діяльності, яка має своєю метою формування правосвідомості та правомірної поведінки, і унаочнюється у правовому вихованні) [5, с.1].

У руслі заявленої проблематики важливим є звернення до особливостей правової соціалізації неповнолітніх, яку А. Комарницький визначає як «частину загального процесу соціалізації, що є процесом засвоєння, прийняття і реалізації особистістю правових цінностей суспільства: правових уявлень, ідей, правових почуттів, емоцій, оцінок моделей і норм поведінки» [6, с. 21]. Учений наголошує на двобічності процесу правової соціалізації, оскільки, з одного боку, суспільство, референтні групи, правова практика визначають позитивну або негативну спрямованість вказаного процесу, з іншого – особистість активно та вибірково сприймає зовнішні впливи, чим сприяє процесу правової соціалізації або стримує його. Погоджуємося з думкою вченого, що на початковому етапі становлення особистості зовнішні нормативи визначеної суспільством правової поведінки входять у її свідомість, трансформуючись у певну ціннісно-нормативну модель поведінки, що відповідає прийнятій суспільній ієрархії цінностей. Підкреслимо, в процесі первинної правової соціалізації неповнолітніх ними засвоюються критерії оцінок юридично значущих ситуацій, формується ставлення до правових явищ, виробляються навички і формується готовність до правомірної поведінки. З огляду на це, структурно-правову соціалізацію А. Комарницький вважає двобічним процесом, який містить кілька основних елементів правової свідомості, що безпосередньо стосується поведінки дитини. Так, першим елементом правової свідомості вчений називає пізнання та оволодіння правовою інформацією, яку дитина отримує як стихійно, так і цілеспрямовано. Стихійне передавання правової інформації здійснюється соціальним оточенням дитини, референтними групами, друзями, батьками, родичами. Натомість організовану і цілеспрямовану правову інформацію надають особистості держава, засоби масової ін-

формації, виховні організації, заклади освіти тощо. Особливо важливого значення А. Комарницький надає другому елементу – організованій і цілеспрямованій правовій інформації, оскільки за такого підходу її програма «органічно пов'язана з проблемами правового навчання і правового виховання неповнолітніх» [6, с.22].

Другим елементом правової соціалізації А. Комарницький вважає особистісне прийняття правових цінностей, яке в реальній життєдіяльності може набувати різноманітних форм: «це емоційна реакція на те чи те правове явище, це позитивна або негативна оцінка правової норми і практики її застосування. Прийняття особистістю правових цінностей може означати і ступінь сформованості інших елементів індивідуальної правосвідомості: емоційних, раціональних, вольових» [6, с.22].

Третій елемент правової соціалізації, за А. Комарницьким, – це втілення у вчинках і діях особистості правових ідей, принципів та імперативів. Учений вважає, що це – практична реалізація засвоєних і особистісно прийнятих правових цінностей. Учинки і дії особистості – це дійсний критерій її правової соціалізації. Особливо вчений наголошує на тому, що правові ідеї, переконання, принципи і норми, які є змістом правової соціалізації, автоматично не оволодівають свідомістю дитини. Тут «потрібна вміла творча робота інституцій правової соціалізації щодо структурування ідей, принципів, норм для їх подальшого роз'яснення і донесення до свідомості неповнолітніх задля особистісного переконання, внутрішньої орієнтації і правослухняної поведінки» [6, с.23]. Можна дійти висновку про те, що таким цілеспрямованим, організованим і спеціальним впливом на правосвідомість особистості є правове виховання, що забезпечує підвищення рівня правової культури людини, групи людей, суспільства в цілому.

Отже, важливими складниками правової соціалізації є правове виховання – процес цілеспрямованого та систематичного впливу на її правосвідомість за допомогою сукупності різноманітних правових заходів, формування правової духовності, здатності до розуміння правової дійсності та самовизначення в ній на підставі адекватного ставлення до правових реалій. Наголосимо, що соціалізація вихованців інтернатного закладу супроводжується низкою специфічних і притаманних лише їй труднощів, тому варто зважати на негативні аспекти соціалізації дітей у закладах інтернатного типу, визначені А. Капською, а саме: «відсутність спілкування з біологічними батьками; деформація родинних зв'язків через важке минуле; дефіцит любові, ласки, уваги; вузьке коло

спілкування через закритий колектив; випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців; регламентація проведення часу; несформований образ «Я»; підвищене почуття тривожності, орієнтація на ворожість соціуму; закомплексованість, емоційна невдоволеність; відсутність особистого простору та соціальних навичок особистого життя; економічна деривація; постійне перебування у вузькому комунікативному просторі; обмежені можливості у виборі професії; відсутність навичок вирішення власних проблем із офіційними структурами; соціальна незахищеність після виходу із закладу інтернатного типу» [9].

Окрім того, науковці та практики виокремлюють недоліки суспільного виховання, що негативно впливають на психічний розвиток дітей: неправильна організація спілкування дорослих із дітьми; виховання й навчання дітей за програмами, які не компенсують дефекти розвитку, отримані відсутністю сім'ї; недиференційований підхід до вихованців у процесі виховання і навчання; бідність конкретно-чуттєвого досвіду дітей, зумовлена надмірним звуженням докільля: мала кількість і одноманітність сенсорних подразників, якими вони оперують; постійне перебування дітей у умовах колективу (відсутність особистого простору, усамітнення, самостійності у виборі) тощо [1].

Сучасні дослідники проблем правосвідомості молоді (В. Новіков, Л. Гачак-Величко) вважають, що для правосвідомості значної частини молоді характерне таке явище, як «синкретичність негативного ставлення до вітчизняного законодавства та практики його застосування». Як наслідок, часто негативний досвід практики застосування вітчизняного законодавства проектується в молодих людей на негативне ставлення до законодавства як такого [8, с.111]. Це актуалізує потребу в орієнтації освіти на пошук нових підходів до правового виховання та соціалізації дітей з метою оволодіння ними певним обсягом правових знань, знань своїх юридичних прав і обов'язків, умінь їх виконувати, використовувати і дотримуватись, застосовувати норми права відповідно до вимог законності не лише в закладах освіти, але й в закладах інтернатного типу. Зауважимо, що соціалізація вихованців інтернатних закладів здійснюється в умовах дефіциту можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин з різними агентами соціалізації; закритості, ізолюваності та відстороненості від реального життя; присутності феномену «суспільної власності»; превалювання групової, а не індивідуальної, спрямованості виховних впливів.

Правову соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу визначаємо як процес стихійного та цілеспрямованого впливу на правосвідомість

дитини з метою формування правосвідомості, правових переконань, вироблення у неї правомірної поведінки в умовах освітньо-виховного середовища інтернатного закладу, що зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту соціалізації – родини – освітнім закладом і призводить до деформації процесу соціалізації його вихованців. В освітньо-виховному середовищі соціального та правового становлення вихованців інтернатного закладу наявні складні проблеми, що ускладнюють процес формування правової культури особистості. Насамперед слід враховувати те, що вихованців інтернатних установ уже мають певний життєвий досвід, у тому числі правових взаємин, як позитивного плану, так і в негативного. З іншого боку, маємо зважати на те, що осмислення такого досвіду має для дитини особистісний сенс і важливе значення, оскільки у цей віковий період особистість має визначитися з вибором подальшого життєвого шляху та інтеграцією у суспільство.

Також є певні особливості засвоєння дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування правової інформації, пов'язані із недостатньою сформованістю у таких дітей здатності до засвоєння знань, що обумовлене незрілістю емоційно-вольової сфери, їхньою низькою пізнавальною активністю, порушеними процесами саморегуляції, підвищеним почуттям тривожності, невпевненістю, незахищеністю. На важливості зв'язку правових почуттів з емоційною сферою наголошує Н. Головка: «Правові почуття – стійкіші і триваліші психічні стани. Це така форма відображення правових явищ, яка сприймається і оцінюється особистістю відповідно до своїх потреб, інтересів і до потреб інших суб'єктів права і відображає суб'єктивне ставлення особистості до цих явищ, почуття законності, почуття права, почуття справедливості. У процесі правової діяльності і поведінки правові почуття зливаються з інтелектуальною і вольовою сферами індивідуальної правосвідомості» [3]. Тому освітньо-виховна діяльність у закладах інтернатного типу має максимально враховувати психосоціальні особливості своїх вихованців, заклад має стати для них «правовим простором», в якому усі працівники – від керівника до технічного персоналу є носіями правової культури. Окрім того організація і проведення у закладах інтернатного типу роботи, спрямованої на формування правової культури вихованців, формування їхньої правосвідомості та правовідповідної поведінки має здійснюватися на основі спеціально розроблених методик і програм правового виховання, не лише орієнтованих на оволодіння правовими уявленнями, набуття вихованцями знань про суб'єктивні права і свободи,

юридичні обов'язки, але й тих, які дозволяють досягти усвідомлення вихованцями поняття права, сформувані у правосвідомість, індивідуальний стиль життя без порушення вимог правових норм. У роботі з правової освіти вихованців в закладах інтернатного типу необхідно акцентувати увагу на визнанні цінності прав людини, вихованні в дітей почуття власної гідності, усвідомлення своїх прав, умінь їх реалізовувати і захищати, не порушуючи прав інших людей. Процес правової соціалізації і виховання є достатньо тривалим, але він не повинен бути періодичним; цей процес вимагає постійної багатопланової і різноманітної роботи педагогічного персоналу закладу інтернатного типу.

Отже, проблема правової соціалізації є актуальною проблемою міждисциплінарних досліджень, до якої постійно зростає інтерес сучасних науковців. У процесі правової соціалізації вихованці залучаються до правової культури суспільства, набувають певних правових знань і вчаться сприймати правові норми і цінності, визначені суспільством. У цьому процесі задіяно ба-

гато внутрішньо-особистісних і соціально-правових механізмів засвоєння правових норм, правил, особливостей правомірної поведінки, усвідомлення необхідності права як регулятора суспільних взаємин. Тому, важлива відповідальність за ефективну правову соціалізацію покладається на соціальних педагогів, як осіб та фахівців відповідною правовою культурою, системою знань, умінь і навичок ефективного здійснення правової соціалізації та виховання суб'єктів освітнього процесу закладів інтернатного типу, результатом якого є сформована правова культура. Важливим компонентом правової соціалізації є правове виховання, яке із загального процесу правової соціалізації вирізняється цілеспрямованістю та систематичністю. Методично правильна його організація потребує насамперед підготовки відповідних фахівців у закладах вищої освіти та формування їхньої готовності якісно та професійно здійснювати процес правової соціалізації вихованців закладу інтернатного типу, що становить перспективи подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бобылева И. А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: учеб. Пособие. М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. 176 с.
2. Державна соціальна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року. URL: zakon4.rada.gov.ua/go/453-2018-n
3. Головка Н. І. Правова педагогіка: Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 248 с.
4. Головченко В., Потьомкін А. Правові механізми формування правосвідомості студентів. Право України. 2006. № 9. С. 100–103.
5. Коваленко І. Правова соціалізація як процес формування правової культури. Вісник Книжкової палати. 2011. № 6 С.1-3.
6. Комарницький А. В. Правовая социализация несовершеннолетних: теоретико-методологический анализ: Социализация молодежи и проблемы современного воспитания: сборник материалов Второй городской научно-практ. конф. СПб.: ПНИ, 2014. С. 21 –30.
7. Національна програма правової освіти населення: Затверджено Указом Президента України від 18.10.2001 р. № 992/2001 : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
8. Новіков В. Гачак-Величко Л. Деякі аспекти правового виховання молоді. URL : [www.irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > cgiirb](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/cgiirb)
9. Соціальна педагогіка: Підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. К.: Центр навчальної літератури, 2002. 268 с.

References:

1. Bobileva I. A. Social'naja adaptacija vypusknikov internatnyh uchrezhdenij [Social adaptation of graduates of residential institutions]: ucheb. Posobie. M.: Nac. fond zashhity detej ot zhestokogo obrashhenija, 2007. 176 s.
2. Derzhavna sotsialna prohrama «Natsionalnyi plan dii shchodo realizatsii Konventsii OON pro prava dytyny» na period do 2021 roku. [2. National Social Agenda "National Action Plan for the Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child" for the period up to 2021] URL: zakon4.rada.gov.ua/go/453-2018-p.
3. Holovko N. I. Pravova pedahohika [Legal pedagogy]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv : MAUP, 2007. 248 s.
4. Holovchenko V., Potomkin A. Pravovi mekhanizmy formuvannia pravosvidomosti studentiv. [Legal mechanisms of formation of students' consciousness.] Pravo Ukrainy. 2006. № 9. S. 100–103.
5. Kovalenko I. Pravova sotsializatsiia yak protses formuvannia pravovoi kultury. [Legal socialization as a process of formation of legal culture.] Visnyk Knyzhkovoivoi palaty. 2011. № 6 S. 1- 3.
6. Komarnickij A. V. Pravovaja socializacija nesovershennoletnih: teoretiko-metodologicheskij analiz [Legal socialization of minors: theoretical and methodological analysis]: Socializacija molodezhi i problemy sovremennogo vospitanija: sbornik materialov Vtoroj gorodskoj nauchno-prakt. konf. SPb.: PONI, 2014. S. 21 –30.
7. Natsionalna prohrama pravovoi osvity naseleennia [National program of legal education of the population]: Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 18.10.2001 r. № 992/2001 : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
8. Novikov V. Hachak-Velychko L. Deiaki aspekty pravovoho vykhovannia molodi [Some aspects of legal education of young people]. URL : [www.irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > cgiirb](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/cgiirb).
9. Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]: Pidruchnyk / za red. prof. A.I. Kapskoi. K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2002. 268 s.

Инна Рогальская-Яблонская, Анна Коринная. Правовая социализация детей в учреждениях интернатного типа: сущность и особенности.

В статье освещаются отдельные аспекты проблемы правовой социализации детей и молодежи в современных условиях; подняты актуальные проблемы правовой социализации воспитанников учреждений интернатного типа, в которых, несмотря на реформу деинституализации воспитывается большое количество детей-сирот и детей, родители которых лишены родительских прав; определена сущность понятия «правовая социализация воспитанников учреждений интернатного типа», подчёркивается, что этот процесс сопровождается некоторыми специфическими трудностями, связанными с негативными аспектами социализации в учреждениях интернатного типа. Авторы уделяют внимание особенностям правовой социализации детей в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: социализация, правовая социализация, правовое образование, правовая культура, правосознание, учреждение интернатного типа, воспитанники.

Inna Rogalskaya-Yablonska, Hanna Kopinna. Legal socialization of pupils of internal type institutions: essence and features.

Abstract article. The article highlights some aspects of the problem of legal socialization of children and youth in modern conditions, which became relevant in connection with the introduction of democratic foundations of life in Ukrainian society, which requires creating the necessary conditions for the education of a socially mature, free personality with a high level of legal culture and responsible relation to its rights and freedoms. Topical problems of legal socialization of boarding school pupils, which, despite the reform of deinstitutionalization, are highlighted a significant number of orphans and children deprived of parental care. The definition of the essence of the concept of "legal socialization of pupils of boarding schools" is given in the issue by the author as a process of spontaneous and purposeful influence on the child's consciousness with the purpose of formation of justice, legal beliefs, development of her legitimate behavior in the conditions of educational and educational environment of the boarding school, main institute of socialization – family – educational institution and leads to deformation of the process of socialization of its pupils. It is emphasized that this process is accompanied by a number of specific difficulties related to the existence of certain life experiences in the caregivers, including legal relations, both positive and negative. Understanding this experience is of personal meaning and importance to the child, since during this age period, the personality must be determined by the choice of further life path and integration into society. Attention is paid to the peculiarities of legal socialization and upbringing of children in boarding schools, where many internal and personal and social-legal mechanisms of assimilation of legal norms, rules, peculiarities of lawful behavior, awareness of the necessity of law as a regulator of social relations are involved. It is emphasized that the important responsibility for effective legal socialization rests on social educators, as persons and specialists with the appropriate legal culture, system of knowledge, skills and skills of effective implementation of legal socialization and education of subjects of educational process of institutions of boarding school type, the result of which is formed legal culture.

Keywords: socialization, legal socialization, legal education, legal culture, legal awareness, boarding school, pupils.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-171-175

УДК 378.147.811

Наталія РОМАНЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна*

Олександр МАЙБОРОДА

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,
м. Миколаїв, Україна*

Наталія РОМАНЧУК

*магістрантка факультету іноземної філології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: nataliiaromanchuk11@gmail.com*

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті окреслено теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти. Проаналізовано сучасні підходи, концепції, визначено особливості професійної підготовки фахівців технічного профілю. Досліджено сутність, зміст компетентнісного підходу в освіті. Обґрунтовано структурні компоненти, функції компетентності майбутнього фахівця. Охарактеризовано етапи формування професійної компетентності студентів вищих технічних закладів освіти. Розкрито компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців технічної сфери. Доведено ефективність компетентнісної орієнтованості підготовки майбутніх інженерних працівників, актуалізацію її діяльній складовій на основі реалізації особистісно орієнтованого підходу з метою формування висококваліфікованого випускника вищого технічного закладу освіти.

Ключові слова: вищі технічні заклади освіти, професійна підготовка, майбутні фахівці інженерного профілю, компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність, компетенція.

Інноваційні зміни в освітній галузі України, сучасна державна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію та стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих форм, методів, прийомів навчання, а також потребу у конкурентоспроможних компетентних фахівцях, здатних до професійного самовдосконалення в сучасному суспільстві, що постійно змінюється і трансформується.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст підготовки майбутніх інженерів. Актуалізація проблеми підвищення якості підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти зумовлена необхідністю забезпечення вітчизняних промислових підприємств висококваліфікованими, конкурентоспроможними інженерними фахівцями, здатними адаптуватися в швидкозмінних ринкових умовах, творчо виявляти активну самостійність у розв'язанні завдань промислового виробництва.

Освіта як соціальний інститут виступає сьогодні гарантом професійної успішності майбутнього

спеціаліста та його конкурентоспроможності на ринку праці, що передбачає підготовку професійно та соціально мобільних компетентних фахівців, які якісно володіють професією та вільно орієнтуються в суміжних областях діяльності. Одним із провідних факторів удосконалення системи вищої освіти в Україні визначається сьогодні компетентнісний підхід, який забезпечує реалізацію концепції гуманістичної освіти, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Основними цілями професійної підготовки майбутніх інженерів є забезпечення умов для всебічного розвитку компетентного фахівця технічної сфери, який є конкурентоспроможним на ринку праці, й здатний до професійного саморозвитку та самовдосконалення протягом життя. Професійна компетентність майбутніх випускників вищих технічних навчальних закладів освіти виступає індикатором готовності до майбутньої професійної діяльності та їх активної діяльності у державному суспільному житті.

На думку сучасних дослідників теоретичних положень та практичних аспектів професійної

підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах освіти С. Артюха, О. Баранець, Н. Брюханової, Е. Зеєра, О. Коваленко, А. Нізовцева, Ю. Пазиніч, Н. Тимків та ін., однією з особливостей професії інженера є не лише вміння здійснювати налагодження та обслуговування технічних пристроїв; інженер має бути дослідником, організатором роботи колективу.

Основним завданням вищих технічних закладів освіти є підготовка висококваліфікованих інженерних працівників, які здатні компетентно й ефективно розв'язувати технічні задачі на європейському і світовому рівнях. Ця проблема потребує особливої уваги сучасних дослідників. Саме тому метою статті є дослідження теоретико-методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю вищих технічних закладах освіти.

За своєю комунікативною і предметною сутністю професія інженера поєднує міждисциплінарні знання, інноваційні уявлення та ознаки середовища із власними можливостями синтезу різної інформації для створення нової предметної реальності. Професійно підготовлений інженер має вміти: проектувати і конструювати; користуватися засобами виробничої, управлінсько-практичної, конструктивно-технологічної, дослідницької діяльності; організовувати виробничий процес; забезпечувати впровадження досягнень науки і виробництва; розробляти науково-технічну документацію; вміти використовувати нормативно-довідкову, науково-технічну, виробничу інформацію; розробляти техніко-технологічні проекти, плани, регламенти; нормувати й керувати роботою виробництва; розробляти й реалізовувати заходи підвищення ефективності виробництва [4, с. 31].

Сучасний етап розвитку інженерної освіти в Україні актуалізує компетентнісну орієнтованість змісту підготовки майбутніх інженерних працівників, його діяльнісну складову на основі реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Компетентність визначається сучасними вченими Н. Бібік, О. Єременко, В. Луговим, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, К. Хоружим, А. Хуторським та ін. як готовність майбутніх спеціалістів до суспільно-ціннісної самореалізації в майбутній професійній діяльності. Сучасні дослідники теоретичних та практичних умов упровадження компетентного підходу в освіті характеризують компетентного фахівця як такого, який готовий ефективно здійснювати професійну діяльність, використовувати інновації для досягнення мети, та є глибоко обізнаним в галузі інженерного виробництва.

Ідеї загального і особистісного розвитку, які сформульовані в контексті гуманістичних психо-

лого-педагогічних концепцій розвиваючої та особистісно орієнтованої освіти, виступили прообразом сучасного розуміння компетентного підходу в освіті. В основі аналізу категоріальної бази компетентного підходу лежать ідеї цілеспрямованості процесу освіти й цілепокладання в освіті, при якому компетенції визначають узагальнений рівень умінь і навичок студента. За таких умов моделювання змісту освіти передбачає врахування чотирьох компонентів: знання, вміння, досвід творчої діяльності, досвід особистісно-ціннісного ставлення [2].

Особливістю реалізації компетентного підходу в процесі підготовки студентів вищих технічних закладів освіти є здатність майбутніх фахівців до рефлексії та самоорганізації, тобто студент має усвідомлювати навчальний матеріал, відчувати потребу в ньому, отже має відбуватися не трансляція знань, а розвиток діяльнісних здатностей студента як пріоритетної характеристики компетентної особистості.

Компетентнісний підхід у широкому сенсі передбачає цілісний досвід особистості у вирішенні життєвих та професійних ситуацій. Компетентнісний підхід, за нашими висновками, полягає у виконанні майбутнім фахівцем соціальних ролей, професійних функцій, компетенцій. Компетентність фахівця включає в себе наступні компоненти: змістовий – це глибоке знання предмета, що передбачає постійне оволодіння новою інформацією для ефективного розв'язання професійних завдань, а також процесуальний компонент, тобто освоєнні вміння майбутнього фахівця.

Сутнісною характеристикою компетентності визначаємо можливість її формування в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності, отже цінності виступають основою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Професійна компетентність сучасними дослідниками Н. Бордовською, В. Раєвським, А. Реаном, А. Хуторським визначається як сукупність умінь студента систематизувати наукове і практичне знання з метою ефективного розв'язання професійних задач. Зазначаючи, що процес формування професійної компетентності триває протягом усієї професійної діяльності, В. Федіна розкриває три основні його етапи. Зокрема, етап формування професійних намірів і спрямованості відбувається в процесі адаптації майбутніх спеціалістів технічної сфери до діяльності в галузі промислового виробництва. Професійна підготовка, на думку дослідниці, здійснюється шляхом оволодіння спеціальними професійними знаннями й умінями. На етапі професійного становлення фахівця

технічної сфери відбувається набуття ним професійного менталітету і навичок високоякісно здійснювати професійну діяльність [8].

У світлі нашого дослідження важливим є твердження В. Петрук, яка визначає професійну компетентність як готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань у типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій [5].

На значущості ціннісних орієнтацій спеціаліста, мотивів його діяльності, загальної культури, стилю взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі як важливих структурних елементів професійної компетентності, наголошує також Т. Браже [1, с.89-94].

Професійна компетентність, за нашими висновками, означає сукупність фундаментальної та предметної компетентностей. Професійна компетентність фахівців інженерного профілю передбачає єдність їх особистісних якостей та знань, що забезпечують високий рівень організації майбутньої професійної діяльності.

Професійна компетентність майбутнього інженера формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює готовність фахівця до виконання професійних обов'язків та забезпечує високий рівень його самоорганізації.

Сучасну професійну підготовку фахівців технічної сфери Н. Нічкало розглядає як засіб соціалізації молодого фахівця, гармонізації його відносин з природосоціальним світом. На її думку, підготовка майбутніх інженерних працівників виступає засобом їх соціалізації, професіоналізації та набуття ними професійних компетентностей. Метою підготовки вчена визначає оволодіння майбутніми інженерними фахівцями фундаментальними та прикладними знаннями, а також культурою організації власної професійної діяльності [3].

Необхідність розв'язання складних наукових, технічних, організаційних, управлінських завдань у ході професійної діяльності потребує, на думку Л. Товажнянського, формування у майбутніх інженерів умінь і навичок прогнозування наслідків власних рішень (соціальних, економічних, екологічних та ін.) [6]. Професіоналізм сучасного фахівця технічної сфери визначається його компетентністю у галузевій сфері, а саме: організаційно-управлінською, проектно-конструкторською, експлуатаційно-технологічною та науково-дослідною компетентностями. Іншими важливими компетентностями майбутніх фахівців технічної сфери, як стверджує О. Романовський, є психологічна, управлінська, економічна та правова [7].

Організаційно-змістовими компонентами професійної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти є: гуманітарна, інженерно-теоретична, технологічна, практична, управлінська, науково-дослідна, інформаційна, економічна, господарсько-правова та екологічна підготовки, що вимагає формування у майбутніх фахівців інженерного профілю відповідних професійних компетенцій.

Метою гуманітарної підготовки студента вищого технічного закладу освіти є формування інтелігентного фахівця технічної сфери, який поважає права і думку оточуючих людей. Така підготовка спрямована на вивчення особистості, встановлення її ролі та місця в національному, світовому культурному середовищі. Інженерно-теоретична підготовка майбутніх інженерів передбачає в процесі її реалізації формування професійних компетенцій на основі пізнання закономірностей, принципів та моделей галузі виробництва.

Технологічна підготовка передбачає оволодіння студентами вищих технічних закладів освіти технологіями промислової обробки матеріалів і виробів. Оволодіння навичками реалізації технологічних процесів промислового виробництва високоякісних товарів здійснюється в ході практичної підготовки майбутніх інженерів.

Управлінська підготовка майбутніх інженерних фахівців має за мету формування культури і навичок управління трудовим колективом; уміння становити та розв'язувати стратегічні й тактичні завдання промислового виробництва; навичок соціальної організації праці, яка відповідає сучасним ринковим вимогам на основі конкуренції технічних ідей, високоякісних товарів та послуг.

Формування наукової культури студентів, залучення їх до фундаментальних досліджень в галузі сучасного промислового виробництва, оволодіння вміннями застосовувати інновації інженерної науки в ході майбутньої професійної діяльності здійснюється в процесі науково-дослідної підготовки. Відтак, інформаційна підготовка майбутніх інженерів спрямована на вивчення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, засобів комп'ютерної техніки, що дають змогу знаходити, обробляти, зберігати необхідну інформацію.

Економічна підготовка майбутніх інженерів забезпечує формування їх економічної культури професійної діяльності в умовах ринкової економіки, оскільки від інженерного рішення технічного працівника залежить економічна доцільність виробництва. Система державних правових нормативів, законів, правил є основою господарсько-правової підготовки майбутнього інженера, в ході якої формуються юридично-правові засади його професійної діяльності. У процесі екологічної

підготовки фахівців системи «людина-машина-середовище» відбувається опанування знаннями про вплив технологій виробництва та технічних систем на оточуючий світ й здоров'я людини.

Професійна компетентність майбутнього інженера, як свідчать результати нашого дослідження, визначається рівнем його професійної освіти, досвідом, індивідуальними здібностями, вмотивованим прагненням до неперервної самоосвіти та саморозвитку, творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності.

Таким чином, необхідність модернізації системи вищої технічної освіти України, її вдосконалення і підвищення якості є важливою соціокультурною проблемою, яка обумовлюється потребами держави у підготовці майбутніх інженерних фахівців на рівні міжнародних вимог та забезпеченні позитивних умов для їх особистісного розвитку, соціалізації та самореалізації. Як свідчить аналіз педагогічного досвіду останнього десятиліття, розбудова державної освітньої системи має здійснюватись на компетентнісній основі, оскільки компетентнісний підхід в освіті став суспільно значущим явищем та пріоритетним напрямом у

формуванні концептуальних засад, сутності та змісту вищої технічної освіти; саме тому набуття майбутніми інженерами відповідних компетентностей в процесі їх професійної підготовки стало актуальним стратегічним завданням в галузі державної освітньої політики.

Реалізація ідей та принципів державної політики в галузі освіти можлива за умови реалізації системного підходу до організації професійної підготовки (гуманітарної, інженерно-теоретичної, технологічної, практичної, управлінської, науково-дослідної, інформаційної, економічної, господарсько-правової та екологічної), майбутніх фахівців технічного профілю, що вимагає формування в процесі їх підготовки відповідних професійних компетентностей, яке має здійснюватись на гуманістичних принципах та засадах. Дотримання викладачами вищих технічних закладів освіти основних гуманістичних принципів дає змогу всебічно враховувати та сприяти розвитку особистісних якостей, запитів, потреб, суб'єктного досвіду студентів, що сприяє забезпеченню умов для особистісного та професійного саморозвитку конкурентоспроможного компетентного фахівця технічного профілю.

Список використаних джерел

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
2. Меденцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Меденцева – М.: Буки-Веди, 2012. – 276 с.
3. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Неля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2001. – Вип.1. – С. 9-22.
4. Пазиніч Ю.М. Роль інженерної педагогіки в сучасній освіті / Ю.М. Пазиніч, О.Бичко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2009. – № 3 (27). – Ч. 2. – С. 165-167.
5. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. доктора наук : 13.00.04. – К., 2008. – 274 с.
6. Проблеми та перспективи формування національної науково-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Х. : НТУ «ХПІ», 2002. – Вип.3. – 293 с.
7. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. "Теория и методика профессионального образования" / Александр Георгиевич Романовский. – Киев, 1997. – 490 с.
8. Федіна В.С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-східнознавців : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / В.С. Федіна. – Львів, 2009. – 252 с.

References

1. Brazhe, T.G. (1989). Razvitie tvorcheskogo potentsiala uchitelya [Development of creative potential of a teacher]. *Sov. Pedagogika– Soviet Pedagogics*, 8, 89-94 [in Russian].
2. Medentseva, I.P. (2012). *Kompetentnostnyy podhod v obrazovanii* [Competent approach in education]. Moscow: Buki-Vedy [in Russian].
3. Nichkalo, N.G. (2001). Neperervna profesiyina osvita yak filosofska ta pedagogichna kategoriya [Continuous professional education as philosophical and pedagogical category]. *Neperervna profesiyina osvita: teoriya ta praktika – Continuous professional education: theory and practice*, 1, 9-22 [in Ukrainian].
4. Pazynich Yu. M. The Role of Engineering Pedagogy in Modern Education / Yu. M. Pazynich, O. Bychko // Bulletin of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogy: the Collection of Scientific Papers. – 2009. – №3 (27). – Part 2, pp. 165-167 [in Ukrainian].
5. Petruk, V.A. (2008). Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesynih kompetentnostey u maybutnih fahivtsivtehnichnih spetsialnostey [Theoretical and methodological principles of formation of basis professional competences for future specialists of technical specializations]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Tovazhnyanskyi, L.L., Romanovskiy, O.G. (2002). *Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoyi naukovo-technichnoyi elity* [Problems and perspectives of the formation of the national scientific and technical elite]. Kharkiv: NTU «HPI», 293 [in Ukrainian].
7. Romanovskiy, A.G. (1997). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki inzhenera v vyshem uchebnom zavedenii k buduschey upravlencheskoy deyatel'nosti* [Theoretical and methodological basis for training an engineer in a higher educational institution for future management activities]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Russian].
8. Fedina, V.S. (2011). Formuvannya profesynoyi kompetentnosti u maybutnih fahivtsiv-shidnoznavtsiv [Formation of professional competence in future specialists in the Eastern field]. *Candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

Наталья Романчук, Александр Майборода, Наталья Романчук . Современные теоретико-методологические подходы к подготовке будущих инженеров в высших технических учебных заведениях

В статье очерчены теоретико-методологические основы подготовки будущих инженеров в высших технических учебных заведениях. Проанализировано современные подходы, концепции, определено особенности профессиональной подготовки специалистов технического профиля. Исследована сущность, содержание компетентностного подхода в образовании. Обоснованы структурные компоненты, функции компетентности будущего специалиста. Охарактеризованы этапы формирования профессиональной компетентности студентов высших технических учебных заведений. Раскрыты компоненты профессиональной подготовки будущих специалистов технической сферы. Доказана эффективность компетентностной ориентированности подготовки будущих инженерных работников, актуализация её деятельностной составляющей на основе реализации лично ориентированного подхода с целью формирования высококвалифицированного выпускника высшего технического учебного заведения.

Ключевые слова: высшие технические учебные заведения, профессиональная подготовка, будущие специалисты инженерного профиля, компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность, компетенция.

Natalia Romanchuk, Olexandr Maiboroda, Natalia Romanchuk. Current theoretical and methodological approaches to future engineers' training in higher technical educational institutions

The article shapes modern theoretical and methodological basis of future specialists of engineering profile training in higher technical educational institutions. The problem of raising the quality of their professional training is determined by the need to provide local industry with highly-qualified and competitive specialists in engineering. Education as a social institution ensures the professional success of an individual and his privilege on current labour market. Modern concepts, essence, and content of competence approach in education are mentioned. The structural components of professional training of future specialists of engineering profile are investigated. The essence and content of professional competence of students are justified. It is important to note that the formation of professional competence is to be based on humanistic principles taking into consideration the essential creation of a learning environment for personal development. Access to the modern fundamental research field should be provided for mastering students' skills and application of innovative scientific and technological principles. Such an approach enables the tutors of higher educational institutions to consider personal needs, requirements, ambitions, and experience of every learner and future specialist in a technical sphere. Thus, professional competence in psycho-pedagogical context implies the idea of general and personal development and includes the complex of personal traits, the acquired knowledge and practical experience that guarantee a high level of self-organization during professional career. Besides, professional competence is valid due to the unity of fundamental, object, psycho-pedagogical and methodological competences. The implementation of training on the basis of a competent approach in higher technical educational institutions is effective and proves to be consistent in the formation of a highly qualified specialist of engineering profile.

Key words: higher technical educational institutions, professional training, future engineering specialists, competence-based approach in education, professional competence, competence.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-176-181

УДК 378.016:[373.2:159.946.4]

Юлія РУДЕНКО

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
ORCID: 0000-0002-9253-0679
e-mail: rudenkoj@gmail.com*

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні засади проблеми формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів. З'ясовано сутність ключових понять «спрямованість», «професійна спрямованість», «професійно-методична спрямованість», «мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», «професійно-методична спрямованість культуromовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». На основі аналізу нормативних документів з організації освітнього процесу у закладах вищої освіти автором визначено компоненти професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, професійно-орієнтований, рефлексивно-оцінний. Автором описано принципи формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів, які сприяють підвищенню успішності реалізації процесу формування культуromовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: спрямованість, професійна спрямованість, професійно-методична спрямованість, мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, компоненти, принципи.

Актуальність дослідження визначається необхідністю оновлення змісту фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, раціонального поєднання в освітньому процесі закладів вищої освіти їхньої теоретично-професійної і практичної (методично-спрямованої) підготовки. Напрями розвитку дошкільної та вищої освіти на державному рівні регламентуються Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2017), «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). Пріоритетність української мови у сфері освіти, науки, культури визначається Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). Метою Концепції педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників нової генерації, забезпечення умов для становлення альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів. Проблема методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступила предметом дослідження таких учених: А. Богуш, Г. Григоренко, К. Крутій, І. Княжева, О. Корнеєва, Т. Пономаренко та ін.). Проблема підготовки майбутніх вихователів ЗДО до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку розкрито в дослідженнях О. Амацьєвої, А. Богуш,

Н. Гавриш, О. Швець, І. Луценко та ін.). Водночас проблема формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти не була предметом спеціального дослідження. Наявні суперечності між: необхідністю забезпечення етнокультурної та культурологічної спрямованості мовної, лінгводидактичної освіти майбутніх вихователів і недостатньою мовленнєвою спрямованістю етнолінгвістичного, етнокультурного, культурологічного складників мовної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в закладах вищої освіти; необхідністю формування професійно-методичної спрямованості мовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та недостатнім теоретичним обґрунтуванням психолого-педагогічного супроводу їхньої мовленнєво-методичної підготовки у закладах вищої освіти; дидактичним розмаїттям форм, методів, засобів, прийомів мовленнєвого розвитку майбутніх вихователів та відсутністю експериментальної методики формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовили необхідність наукової розвідки з досліджуваної проблеми.

Мета започаткованої наукової розвідки полягає у визначенні сутності поняття «професійно-методична спрямованість формування культууро-

мовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

Для досягнення поставленої мети було окреслено такі завдання: 1) визначити сутність поняття «професійно-методична спрямованість формування культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»; 2) характеризувати структурні компоненти формування професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; 3) обґрунтувати принципи, на яких базується професійно-методична підготовка майбутніх вихователів ЗДО.

Методи дослідження: аналіз методичної, педагогічної, лінгводидактичної літератури з проблем дослідження, який дозволив визначити основні теоретико-методологічні засади започаткованої наукової розвідки; емпіричні – аналіз нормативних документів (Державного стандарту, освітньої-професійної програми зі спеціальності 012 – «Дошкільна освіта», з метою уточнення стану досліджуваної проблеми в теорії і практиці вищої освіти.

Так, у змісті Державного стандарту регламентовано оволодіння майбутніх вихователів низкою спеціальних фахових компетентностей (КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів; КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами). Формування спеціальних фахових компетентностей видається можливим завдяки професійно-методичній спрямованості процесу фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

В руслі започаткованого дослідження з'ясуємо сутність поняття спрямованість. Поняття «спрямованість» є різноманітно дослідженим в психології (Б. Басс, Т. Кружева, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.). Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості майбутніх фахівців присвячено праці багатьох педагогів (А. Богуш, Н. Нічкало, Г. Кашканова, В. Сластьонін, О. Туриця, Л. Шевченко, Д. Щербакова, Ю. Якуніна та ін.). Ученими професійна спрямованість визначається як «якісна характеристика особистості, яка утворена сукупністю ціннісних орієнтацій, переконань, схильностей, здібностей особистості, які знаходять вияв в мотивах вибору професії; цілеспрямована взаємодія викладача і студентів, в процесі якої засвоюються знання, уміння і навички певної професії» (Г. Кашканова) [5, с. 16- 17]; «багатогранне утворення, яке є результатом формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до отримання професійних знань умінь і навичок

і творчого їх використання на практиці» (Л. Шевченко) [13, с. 207]; «провідна, інтегральна риса особистості, характерною ознакою якої є вибіркоче і мотиваційне ставлення індивіда до вибору професії відповідно ідеалів, світогляду, інтересів» (Д. Щербакова) [14, с. 2]; «організація навчання, яка забезпечує досягнення базових теоретичних знань, практичних умінь, навичок... необхідних фахівцеві для формування професійного мислення, професійної самосвідомості та професійної культури» (О. Туриця) [10, с. 57].

Професійна спрямованість розуміється Т. Кружевою як «інтегральне новоутворення, що характеризується предметом професійної спрямованості, яким виступає бажана професія, видами мотивів професійної діяльності, рівнем спрямованості, виявом чого, є міра вираженості прагнення до оволодіння професією та реалізації в ній, задоволеності чи незадоволеності людини своєю професією» [7]. Професійна спрямованість витлумачується ученою, як передусім така інтегральна якість особистості майбутнього фахівця, що виявляється і реалізується переважно «у вибірково й мотивованому ставленні студента до вибору професії, відповідно до світоглядних поглядів, ідеалів, вподобань», тобто виявляється як «соціально-психологічна установка на певний вид діяльності» [7], в результаті чого, на основі позитивної мотивації та самомотивації, на думку Т. Кружевої, стає можливим набуття необхідних професійно-значущих знань, умінь і навичок.

Я. Левченко під професійною спрямованістю майбутніх педагогів розуміє «стрижневий професійно-значущий складник динамічної інтегративної системоутворювальної якості у структурі особистості, що охоплює сукупність професійних потреб, домінуючих мотивів, надання переваги педагогічної професії, професійних інтересів, потягів, ідеалів, настанов, світогляду, знань, пов'язаних з діяльністю педагога, який організовує взаємодію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу, орієнтує його діяльність і поведінку, спонукає до аналізу та оцінки професійно-педагогічної діяльності» [8, с.213].

Як бачимо, учені майже одностайні щодо структури професійної спрямованості майбутніх фахівців. Обов'язковими складовими якої є: *цільовий* блок (індивідуальні особистісні вподобання, особистісні риси, схильності, переконання, нахили, інтереси, мрії, ідеали, світогляд тощо); *мотиваційний* (усвідомлення необхідності певної професії; позитивна настанова на оволодіння професією; усвідомлення себе, своєї ролі в професії; позитивні очікування від майбутньої професії; позитивні емоційні настанови на процес і результат майбутньої професійної діяльності); *професійно-*

технологічний (оволодіння професійно-значущими знаннями, уміннями та навичками, та на цій основі формування професійної (фахової) компетентності з подальшим творчим використанням їх в майбутній професії; формування готовності до майбутньої професійної діяльності).

На основі аналізу наукових визначень поняття «професійна спрямованість», визначаємо її як інтегральну якість майбутніх фахівців, керований процес оволодіння ними професійно-орієнтованими знаннями, уміннями і навичками, формуванні на цій основі інтегральної, загальних, спеціальних фахових компетентностей, нормативний зміст підготовки яких сформульовано і регламентовано програмними результатами навчання. Професійна спрямованість, на нашу думку, містить в своїй структурі такі компоненти: мотиваційний, технологічний, когнітивний, оцінно-контрольний.

Професійно-методична спрямованість майбутніх фахівців передбачає передусім акцентування та методичній складовій професійної підготовки майбутніх фахівців. Передумовою методичної спрямованості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, за О. Корнеєвою, є методична робота. Під методичною роботою у ЗДО учена розуміє «цілеспрямовану роботу вихователя-методиста з вихователями різного рівня професійно-методичної компетентності з метою підвищення їхньої педагогічної майстерності й оцінно-рефлексивної діяльності методичної спрямованості... результатом якої є формування професійної, методичної компетентності» [6]. Керівником методичної роботи ЗДО виступає вихователь-методист, який «зосереджує увагу на концентрації, підтримці зусиль вихователів з реалізації нових знань, нового досвіду» [6]. Для успішності методичної роботи в закладах дошкільної освіти необхідною, на думку А. Богуш, є методична спрямованість фахової підготовки майбутніх вихователів. В аспекті започаткованої наукової розвідки, актуалізовано на мовленнєво-методичній спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів. Поняття «мовленнєво-методична спрямованість професійної підготовки майбутніх вихователів магістрів дошкільної освіти» визначається А. М. Богуш як «умотивована, позитивна настанова майбутніх магістрів на досконале володіння нормативним українським мовленням, досягненням змісту і методики викладання навчальної дисципліни «Методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови у закладах дошкільної освіти» студентами бакалаврату, позитивним емоційно-ціннісним до здійснення оцінно-контрольної, освітньо-мовленнєвої діяльності дітей і вихователів у процесі керівної мовленнєво-спрямованої методичної роботи у закладах дош-

кільної освіти, що, з одного боку, забезпечує педагогічну і методичну підтримку вихователям, а з іншого – ефективність мовленнєвого розвитку дітей» [1, с.12]. Мовленнєва методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів позиціонується ученою як процес і результат «професійного зростання, їхнього прагнення до мовленнєво-методичної досконалості у професійно-методичній роботі в ЗДО» [1, с.20]. Мовленнєво-методична спрямованість майбутніх вихователів є передумовою успішності їхньої майбутньої професійної діяльності і одночасно виступає «сегментом їхньої професійної діяльності, яка супроводжується мовленням» [1].

Виходячи із наукових трактувань понять «професійна спрямованість», «мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти» визначаємо ключове поняття наукової розвідки «*професійно-методична спрямованість культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти*», як: позитивно-умотивовану, емоційну настанову майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на оволодіння професійно-значущими культурно-зорієнтованими, мовленнєвими, мовними знаннями, вміннями і навичками в процесі опанування нормативних, мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової спрямованості із посиленням етнокультурознавчої складової кожної дисципліни на засадах українознавчого підходу; індивідуально-груповий процес професійної, професійно-мовленнєвої (фахової) підготовки, результатом якого є сформованість культуромовної особистості майбутніх вихователів ЗДО.

Дисциплінами, які забезпечували процес формування професійно-методичної спрямованості культуромовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступили: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія української культури», «Дитяча література», «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності в ЗДО» – перший курс; «Сучасна українська мова з практикумом», «Етнопедagogіка», «Культура мовлення та виразне читання» – другий курс; «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія і методика музичного виховання», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у ЗДО», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО» – третій курс; «Методика навчання української мови у ЗДО» – четвертий курс; «Методика організації і управління освітнім процесом з розвитком мовлення і навчання дітей рідної мови в ЗДО» – перший курс магістратури; «Методика викладання дошкільної лінгводидактики» – другий курс магістратури.

Компонентами професійно методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є мотиваційний, когнітивний, професійно-орієнтований, рефлексивно-оцінний. Схарактеризуємо означені компоненти. *Мотиваційний* компонент (наявність у студентів позитивної мотивації, самомотивації, взаємомотивації щодо мовленнєвого розвитку, врахування етнолінгвокультурних потреб студентів; формування мовної, мовленнєвої, культуроснавчої, лінгвокультурознавчої, лінгвокраїнознавчої, професійно-мовленнєвої компетенцій). *Когнітивний* компонент (опанування мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової, мовленнєво-методичної, українознавчої спрямованості; опанування етнолінгвістичного, українознавчого матеріалу упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти; національно-мовне виховання засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів, які рекомендовані програмами навчання і виховання в ЗДО; усвідомлення національно-культурної, мовної специфіки українського народу; мовно-термінологічна підготовка майбутніх вихователів). *Професійно-орієнтований* (обізнаність майбутніх вихователів з традиційними та новітніми (інноваційними) експериментальними методиками, технологіями мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та обізнаність із методиками власного мовленнєвого саморозвитку, самоосвіти; уміння використовувати набуті фахові компетентності в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності). *Рефлексивно-оцінний* (наявність у майбутніх вихователів знань, умінь і навичок необхідних для формування культуromовної особистості дітей дошкільного віку; наявність аналітичних знань, умінь і навичок здійснювати самооцінку, рефлексію задоволеності професійно-методичною спрямованістю їхнього мовленнєвого розвитку, сформованості культуromовних знань, умінь і навичок).

Принципами формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів виступили: лінгводидактичні принципи (взаємозв'язок мислення, мови і мовлення; комунікативна спрямованість навчання; ситуативність моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі); принцип науковості і доступності; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип варіативності в розробці програмно-методичного, психолого-педагогічного, психолінгвістичного забезпечення у формуванні культуromовної особистості; принцип комплексності; принцип практичної спрямованості майбутньої професійної діяльності; принцип наступності; принцип послідовності; принцип систематичності; принцип перспективності; принцип співтворчості, співробітництва всіх учасників освітнього процесу – викладачів закладів вищої освіти, майбутніх вихователів, вихователів ЗДО, методистів; принцип індивідуалізації навчання; принцип педагогічної мобільності; системності; принцип стимулювання мовленнєвого розвитку майбутніх вихователів, який передбачав позитивну мотивацію, самомотивацію, саморозвиток, самоосвіту в професійно-мовленнєвій діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні пошуково-розвідувального етапу експерименту, визначенні критеріїв, показників та характеристики рівнів сформованості культуromовної особистості майбутніх вихователів, теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розробленні відповідного програмно-методичного забезпечення формування професійно-методичної спрямованості культуromовної особистості майбутніх вихователів ЗДО.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєво – методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, випуск 3 (128). Одеса, 2019. С. 9-14.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности, М.: ПЕР СЭ.- 2001.- 767 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности. Минск.- 1979.- С. 132.
4. Жорнова Олена, Жорнова Ольга Методична компетентність викладача ВНЗ. Київ: ТОВ «НВП інтерсервіс», 2013. 336 с.
5. Кашканова Г. Г. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів. Монографія Вінниця : ВНТУ, 2012. – 124 с.
6. Корнеева О. Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів. Автореферат канд. педагог. наук. Одеса, 2012. 21 с.
7. Кружева Т.В. Особливості формування компонентів професійної спрямованості у практичних психологів у процесі навчання. Електронний ресурс. Режим доступу http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Psihologia/74177.doc.htm
8. Левченко Я. В. Формування професійної спрямованості майбутнього вчителя. Монографія. Харків: Цифрова друкарня, 2012. 416 с.
9. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. М.: Педагогика.- 1976.- 160 с.

10. Туриця Ольга. Професійна спрямованість навчання як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю. Вісник Львівського університету. Серія педагог., 2013. Вип 29. С.48-60.
11. Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Х., 2011 – 20 с.
12. Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Дис. канд. пед. наук.. Кременець, 2018. 260 с.
13. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. Наук. Вісн. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204 – 215.
14. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д. К. Щербакова. – // Режим доступу http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf

References

1. Bohush, A. M. (2019). *Movlennyveo-metodychna spryamovanist' pidhotovky maybutnikh mahistriv doshkil'noyi osvity* [Languages and methodical orientation of preparation of future masters of preschool education]. *Naukovy visnyk Pivdenno-ukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky*, 3 (128), pp. 9-14 [in Ukrainian].
2. Bodrov, V. A. (2001). *Psikhologiya professional'noy prigodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moscow: PER SE [in Russian].
3. D'yachenko, M. I. & Kandybovich, L. A. (1979). *Gotovnost' k deyatel'nosti* [Readiness for activity]. Minsk [in Russian].
4. Kashkanova, H. H. (2012). *Ihrovi formy navchannya zahal'notekhnichnym dystsyplinam yak zasib formuvannya profesynoyi spryamovanosti studentiv* [Playing forms of education in general technical disciplines as a means of forming students' professional orientation]. Vinnitsa: VNTU [in Ukrainian].
5. Korneyeva, O. L. (2012). *Orhanizatsiya metodychnoyi roboty z vykhovatelyamy doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv* [Organization of methodical work with preschool teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
6. Kruzheva, T. V. *Osoblyvosti formuvannya komponentiv profesynoyi spryamovanosti u praktychnykh psykholohiv u protsesi navchannya* [Features of formation of components of professional orientation at practical psychologists in the course of training]. Retrieved from http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Psihologia/74177.doc.htm [in Ukrainian].
7. Levchenko, Ya. V. (2012). *Formuvannya profesynoyi spryamovanosti maybutn'oho vchytelya* [Formation of the professional orientation of the future teacher]. Kharkiv: Tsyfrova drukarnya [in Ukrainian].
8. Slastenin, V. A. (1976). *Formirovaniye lichnosti uchytelya v protsesi professional'noy podgotovki* [Teacher personality formation in the process of training]. М.: Pedagogika [in Russian].
9. Turytsya OI. (2013). *Profesiyna spryamovanist' navchannya yak pedahohichvna umova formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv kharchovoho profilyu* [Professional orientation of education as a pedagogical condition for the formation of professional competence of future nutritionists]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya pedahoh – Bulletin of the University of Lviv. Teacher Series*, 29, pp. 48-60 [in Ukrainian].
10. Romanovs'ka, O. O. (2011). *Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy pidhotovky konkurentozdatnoho fakhivtsya v inzhenerno-pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh* [Organizational and pedagogical conditions of preparation of competitive specialist in engineering and pedagogical educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv, [in Ukrainian].
11. Shcherbakova, D. K. *Rozvytok profesynoyi spryamovanosti studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv* [Development of professional orientation of students of higher educational establishments]. Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf
12. Shevchenko, L. M. (2005). *Profesiyna spryamovanist': metodolohichnyy aspekt* [Professional orientation: methodological aspect]. *Nauk. Visn. – Science. Visn.* Kyiv, 88. pp. 204-215 [in Ukrainian].
13. Shvets', O. V. (2018). *Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv do vykorystannya poetychnykh tvoriv u protsesi khudozhn'o-movlennyevoyi diyal'nosti* [Preparation of future preschool teachers to use poetic works in the process of artistic and speech activity]. *Candidate's thesis*. Kremenets [in Ukrainian].
14. Zhornova, O. & Zhornova, OI. (2013). *Metodychna kompetentnist' vykladacha VNZ* [Methodical competence of university teacher]. Kyiv: NVPInterserviceLLC [in Ukrainian].

Юлия Руденко. Компоненты профессионально-методической направленности культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Целью статьи является аналитический анализ научных исследований проблемы формирования профессионально-методической направленности культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Задачами публикации являются: определить сущность и структуру ключевого понятия исследования; рассмотреть и охарактеризовать структурные компоненты, принципы организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально-методической направленности культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений. Автором рассматриваются ключевые понятия исследования «направленность», «профессиональная направленность», «профессионально-методическая направленность», «методически-речевая направленность будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений», «профессионально-методическая направленность культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений». На основе анализа нормативных документов организации образовательного процесса в высших учебных заведениях определены компоненты профессионально-методической направленности культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений: мотивационный, когнитивный, методический, профессионально-ориентированный, рефлексивно-оценочный. Автором описаны принципы формирования профессионально-методической направленности культурно-речевой личности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которые обеспечивают успешность психолого-педагогического сопровождения профессио-

нально-речевої підготовки майбутніх вихователів на всіх етапах навчання (бакалаврат, магістратура).

Ключевые слова: направленность, профессиональная направленность, профессионально-методическая направленность, методико-речевая направленность подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, компоненты, принципы.

Yuliia Rudenko. Components the professional and methodical direction of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions

The aim of the article is an analytical analysis of scientific research on the problem of the formation of a professional and methodological orientation of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions. Publishing tasks are: to determine the essence and structure of the key concept of research; to consider and characterize the structural components, principles of the organization of the process of psychological and pedagogical support of the formation of the professional and methodological orientation of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions. The author considers the key concepts of the study: "orientation", "professional orientation", "professional and methodological orientation", "methodological and speech orientation of future teachers of preschool educational institutions", "professional and methodical orientation of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions". Based on the analysis of normative documents of the organization of the educational process in higher educational institutions, the components of the professional and methodological orientation of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions have been determined: motivational, cognitive, methodological, professionally oriented, reflective-evaluative. The author describes the principles of the formation of the professional and methodological orientation of the cultural and speech personality of future educators of preschool educational institutions, which ensure the success of the psychological and pedagogical support of professional and vocational training of future educators at all stages of training (bachelor, master).

Keywords: orientation, professional orientation, professional and methodological orientation, methodological and speech orientation of the training of future teachers of preschool educational institutions, components, principles.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-182-187

УДК 378.147-057.875:[81.161.2'1]-047.22

Лілія РУСКУЛІС

доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна
e-mail:ruskulis_lilya@ukr.net

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті зазначено, що когнітивно-комунікативний підхід – один із магістральних до підготовки вчителя української мови і літератури; з'ясовано, що акцент отримання мовної освіти повинен зміститися з формування лінгвістичної на комунікативну компетентність; розглянуто вихідні положення когнітивної (мовна картина світу, символ, концепт, фрейм) та комунікативної (міжкультурна комунікація, категорії організації мовного коду) лінгвістик, які закладають теоретичне підґрунтя аналізованого методичного явища; схарактеризовано поняття «мовна картина світу» в науковій літературі й подано власне бачення його; проаналізовано одиниці репрезентації мовної картини світу – лексико-семантичні поля, лексико-асоціативні ряди, символи й концепти.

Ключові слова: когнітивно-комунікативний підхід, мовна картина світу, символ, концепт, фрейм, міжкультурна комунікація, категорії організації мовного коду.

Одним із магістральних підходів до підготовки вчителя української мови і літератури визначаємо когнітивно-комунікативний, теоретико-практичні основи якого закладено в працях Л. Бойкарова, О. Вовк, О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, М. Пентиліук, О. Попової, О. Семенової, Т. Симоненко та ін. Упровадження підходу ґрунтується на вихідних положеннях Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де заявлено, що до комунікативної компетентності сучасного мовця входять певні компоненти, одним із яких є лінгвістичний, що «пов'язаний з когнітивною організацією та способом, за яким знання зберігаються» [13, 164–165]; Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, в якому наголошено, що «зростає роль умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності» [9, 76]; Концепції мовної освіти, де підкреслено, що «в Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами» [14]; Концепції когнітивної методики навчання української мови, в якій підкреслено, що «опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писем-

них) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні та етичні норми спілкування» [21, 5]; концептуальних засадах комунікативної методики, де з'ясовано, що «мова існує в свідомості людей і реалізується в мовленні (...), доля мови залежить від її носіїв» [20, 8]. Як демонструють дослідження, когнітивно-комунікативний підхід займає провідну роль у системі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

На необхідність реалізації когнітивно-комунікативного підходу звертають увагу автори концепції когнітивної й комунікативної методики М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна, наголошуючи на переакцентуванні «мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні» [20; 21], що зміцнить практичну спрямованість засвоєння мови, сприятиме формуванню вмінь використовувати мову в конкретних ситуаціях, основою яких є різні види мовленнєвої діяльності. Нам імпонує думка М. Пентиліук, що «когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Кожна з цих методик має

свої завдання, але, інтегруючись, вони виконують головну функцію – формування й подальший розвиток мовної особистості на засадах неперервної мовної освіти» [19, 126].

Упровадження когнітивно-комунікативного підходу підпорядковане функціям мови: *комунікативній*, що забезпечує зв'язок людей в усіх сферах їхнього життя (політика, наука, освіта, культура та ін.); *номінативній*, що допомагає з'ясувати мовну картину світу різних народів; *культуротворчій та етнозберезувальній*, оскільки мова репрезентує національно вагомому лексику, що є основою культурного розвитку певного народу, відроджуючи, зберігаючи й передаючи з покоління в покоління культурний досвід, *ідентифікуючій*, яка вирізняє етнонаціональну приналежність мовця.

В основі когнітивно-комунікативного підходу реалізуються вихідні положення когнітивної (мовна картина світу, концепт, символ, фрейм) і комунікативної (категорії організації мовного коду, категорії міжкультурної комунікації) лінгвістики, які закладають теоретичне підґрунтя аналізованого методичного явища, що продемонстровано на рис. 1.



Рисунок 1 – Вихідні поняття когнітивно-комунікативного підходу

Повністю погоджуємося з міркуваннями Н. Голуб, Г. Шелехової, А. Ярмолук, що «об'єктом когнітивної парадигми в лінгвістичній науці визначають людський розум, мислення, ментальні процеси і стан людини» [32]. Уважаємо, що здобувач вищої освіти повинен навчитися пізнавати й відтворювати мову, оволодіти нею так, щоб бути спроможним порозумітися зі співрозмовником, оскільки, як підкреслює Л. Мацько, «процес навчання мови – це формування мовної картини світу, того інваріантного образу світу (...), який когнітивно, духовно і соціально буде адекватним реаліям конкретного світу» [6, 43]. Зважаючи на думки вчених, зауважимо, що досягти такого результату можна за умови засвоєння основ когнітивної лінгвістики – галузі мовознавства, «яка вивчає мову як засіб зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямована на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою світу дійсності та внутрішнього

рефлексивного досвіду» [22, 365], здійснюючи мовний опис світу через призму національного простору носіїв мови різних етнічних спільнот. Основними термінами, якими послуговується когнітивна лінгвістика є мовна картина світу, словосимвол, концепт та фрейм. Зупинимося більш детально на їх характеристичі.

Уперше поняттям «мовна картина світу» послуговується В. фон Гумбольдту праці «Характер мови і характер народу», наголошуючи, що різні мови – це різні бачення однієї й тієї ж речі, а зовсім не різні позначення її [8, 349], тим самим закладаючи підґрунтя для становлення й розвою сучасної етнолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології, що призводить до зміни наукових парадигм, основою яких стає антропоцентричний підхід до вивчення мови, урахування в ній людського чинника. Думку про те, що органами оригінального мислення й сприйняття мови є різні мови для нації, що саме за посередництвом мови все, що в минулому створив народ, упливає на розвиток індивіда, науковець викладає в дослідженні «Про різноманітність будови людської мови та її вплив на духовний розвиток людства» [7]. В. фон Гумбольдт з'ясовує, що кожна мова індивідуально й неповторно сприймає та реалізує безмежність і різноплановість світу, називаючи окремі фрагменти світу особливо, по-своєму, а своєрідність картини світу, яку вона створила, визначено вираженням індивідуального, групового й власного самотнього національного досвіду.

Власне бачення теорії мовної картини світу презентовано в працях представника неогумбольдтіанства Л. Вайсгербера. Сформулювавши «сутність мови» в трьох формах, де мова є силою духовного формування, силою культурної творчості та силою історичної дійсності, науковець у дослідженні «Рідна мова і формування духу» переконує, що мова дає можливість індивіду об'єднати досвід в єдину картину мови й спонукає забути її про те, до того, як вона вивчила мову, сприймала оточуючий її світ [5, 51] та обґрунтовує основні постулати єдності мови й народу, мови й культури. Учення науковця вибудовано на його розумінні мови як цілісного феномену, що є засобом відображення специфічного світосприйняття людини, її культурної творчості в історичному аспекті, що створює єдину картину світу, яку може досягнути лише носій певної мови.

Б. Уорф, представник американського неогумбольдтіанства, переконаний, що існує певний принцип відносності, за яким подібні фізичні явища уможливають створення подібної картини всесвіту лише за умови співставлення мовних систем [25, 210]. Такі студіювання закладають

підвалини гіпотези лінгвістичної відносності (гіпотеза Сепіра – Уорфа), що репрезентує «концепцію залежності логічної будови мислення й пізнавальної здатності народу, культури від її мови» [22, 262]. Гіпотеза дала новий поштовх для осмислення тих фактів мови, що досліджують проблеми її взаємодії з культурою й мисленням певного народу.

Основні положення власної концепції мовної картини світу викладає Г. Сковорода в праці «Діалог. Назва його – «Потоп зміїний», наголошуючи на існуванні мікрокосмосу – світу як ідеального інобуття світів людини й макрокосмосу – Всесвіту. Філософ розмірковує про символізм світу, який репрезентований небесними, земними та глибинними створіннями для того, щоб стати підґрунтям, яке веде нашу думку в поняття вічної природи [23, 135-171]. Г. Сковорода переконує, що слово має велику силу, дає можливість людині пізнати вище начало, а символізм його є згустком концептуалізації світу, що уможливорює осягнення навколишнього світу.

У сучасних розвідках мовну картину світу визначено по-різному: «мозаїкоподібна польова структура взаємопов'язаних мовних одиниць, що відбиває відносно об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини» [12, 15]; «характер відображення концептуальної картини світу в мові і мовні засоби вираження знань про неї» [16, 82]. Беззаперечно погоджуємося з такими думками вчених і визначаємо, що **мовна картина світу сучасного мовця** – це світобачення й осмислення навколишньої дійсності за допомогою мовних знаків, ментальний зв'язок людини зі світом за допомогою мовних одиниць однієї окремо взятої особистості, з одного боку, й усього етносу – з іншого, адже людина не існує поза соціумом, а активно взаємодіє з ним.

Як переконують дослідження, засвоєння мови ґрунтується на дослідженні мовної картини світу, що наголошує на виборі «антропоцентричного, або психологічного, підходу до вивчення мовних одиниць і явищ, що відтіснив на другий план формально-структурний аналіз одиниць мовних рівнів, детермінований теорією структуралізму» [10, 334].

Одиницями репрезентації мовної картини світу є лексико-семантичні поля, лексико-асоціативні ряди, символи й концепти. Як доводять дослідження, не всі слова в сучасній українській літературній мові позначають поняття, однак усі вони мають значення, за яким їх розподілено на три групи: повнозначні слова, неповнозначні й вигуки та звуконаслідувальні слова. На цій підставі виокремлено поняття «семантичне поле слова» – «парадигматичне об'єднання лекси-

чних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми)» [22, 327]. Лексико-семантичні поля мають певні ознаки: *присутність*; *безперервність*; *цілісність*; *історичність* [4, 221]. Розподіл слів за лексико-семантичними полями – це вияв системності мови, де кожній окремій одиниці визначено певне місце поля. Мікрополем, елементарним семантичним полем є лексико-семантична група – «група слів однієї частини мови, об'єднаних одним словом-ідентифікатором або стійким словосполученням, значення якого повністю входить у значення інших слів групи і яке може замінити інші слова у деяких контекстах» [24, 20], у межах якої є найменші парадигматичні сукупності лексем, основою яких є відношення синонімії, антонімії, гіпонімії, еквонімії, партитативності та конверсії.

На думку сучасних дослідників, реалізація когнітивно-комунікативного ґрунтується на аналізі слів-символів та концептів. Символ, як уважає В. Жайворонк, – це «умовне позначення якогось предмета, поняття або явища; (...) це уява особливого роду, але завжди конкретно взята із зовнішнього світу; у кожного народу в символіці є свої особливості, що пояснюються передусім специфікою спілкування цього народу з довкіллям» [13, 537]. Звертаємося до розвідок Г. Барилової та К. Глуховцевої, які репрезентують поняття «символічні лінгвокультуреми», визначаючи їх як «мовні знаки, що мають культурний зміст, виражають особливості світобачення національної лінгвокультури й сприймаються в суспільстві як символи» [2, 16] та «символічні лінгвокультуреми соціально-національної поведінки» – формули мовного етикету [Там само]. Постійне студіювання слів-символів на заняттях із фольклору, історії української літератури, сучасної української літературної мови, історії української мови та інших дисциплін, безумовно, переконує студента на необхідності відроджувати, оберігати й забезпечувати повнокровне функціонування людини в мові, можливість репрезентувати українські традиції, звичаї, обряди в міжкультурній комунікації, демонструючи унікальність та самобутність української культури, витвореної та виплеканої протягом тисячоліть.

Одним із провідних понять когнітивно-комунікативного підходу є концепт, який в сучасній лінгвістиці науковці розглядають як мисленнєве утворення, що в процесі думання здатне замінити певну множинність однакових предметів [1, 269]; засіб тлумачення «ментальних ресурсів» свідомості людини [15, 16]; «ментальні сутності», семантичні утворення, для яких властива певна лінгвокультурна специфіка [18, 47]. Згустком концептів, трафаретом висловлювання, його

частиною є фрейм, що визначається як «структура репрезентації знань, у якій відображено набуто досвідним шляхом інформацію про деяку стереотипну ситуацію й про текст, що її описує, а також інструкцію щодо її використання» [22, 771]. Як переконують проведені дослідження в галузі етнолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, пізнання світу – це постійний суб'єктивний процес соціалізації особистості, набуття національно-мовного й культурного досвіду, що становить базис ментального сприйняття того, що оточує людину. Концептуальне розуміння світу шляхом засвоєння знаково-символічної системи національної мови формує етнічну самосвідомість нації на основі врахування своєрідності побуту, особливостей суспільних відносин, міфологічних та релігійних вірувань й уявлень, впливу історичних процесів і психічної структури окремого народу тощо.

Складником когнітивно-комунікативного підходу є категорії міжкультурної комунікації – національна (етнічна) культура, рідна мова, комунікативний стереотип, культурно-мовний стереотип, мовні звички та ін. і категорії організації мовного коду (текст, дискурс, типи текстів, текстова (дискурсивна) інформація, контекст, мовленнєвий жанр, повідомлення, підтекст та ін.) [3]. Як зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, провідна мета навчання мови – «сприяти розвитку цілісної особистості того, хто

вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [13]. На думку В. Щербини, міжкультурна комунікація репрезентує себе носієм як власне культури нації, так і закладеної в колі сім'ї індивідуальної субкультури, що довершує себе в колі співрозмовників [26]. Не можемо не погодитися з Н. Манакіною про те, що вихідними поняттями міжкультурної комунікації є культура, концептосфера, етнопсихологія, ментальність, національні стереотипи, концептуальні й мовні картини світу, комунікативна семіотика, когнітологія, гносеологія й багато інших, дослідження яких у науці активно триває [17]. Аналіз досліджень беззаперечно наголошує на тісній єдності й взаємозумовленості когнітивної й комунікативної методик.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, обґрунтування вихідних положень когнітивної й комунікативної лінгвістики дає змогу стверджувати, що в основі когнітивно-комунікативного підходу лежить мовна взаємодія носіїв рідної мови за допомогою концептів і слів-символів шляхом вибудовування особливої мовної картини світу носія цієї мови, глибокі знання лінгвокультурних традицій. У перспективі за доцільне вважаємо розроблення системи когнітивно-комунікативних вправ із використанням регіональних та прецедентних текстів.

Список використаних джерел

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста [антология]*. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
2. Барилова Г. К., Глуховцева К. Д. Українська етнолінгвістика. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ: вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 228 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 334 с.
4. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
5. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М.: Едиториал УРСС, 1993. 232 с.
6. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмлюк А. В., Новосолова В. І. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу. Київ, 2014. URL: [http://chito.in.ua/navchannya-ukrayinsekoyi-movi-uchniv-5-klasu-na-zasadah-kompet.html](http://chito.in.ua/navchannya-ukrayinsekoyi-movi-uchniv-5-klasu-na-zasadah-kompetentnogo-pidkhodu) (дата звернення: 22.06.2018).
7. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева; [пер. с нем.]*. М.: Прогресс, 2000. С. 37–298.
8. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа / [пер. О. А. Гулыги]. *Язык и философия культуры / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили; [пер. с нем.]*. М.: Прогресс, 1985. С. 370–381. (Языковеды мира).
9. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 22.06.2018).
10. Ермоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія. К.: Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
11. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703 с.
12. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Довіра, 2007. 262 с.
13. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
14. Концепція мовної освіти (12-річна школа). URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 22.06.2018).
15. Кубрякова, Е. С., Демьянков, В. З., Панкрац, Ю. Г., Лузина, Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.

16. Лисиченко Л. А. Рівні мовної картини світу і їхня взаємодія. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць. Харків, 2005. Вип. 16. С. 80–87.
17. Манакіна Н. Міжкультурна комунікація як навчальний предмет у підготовці журналістів. URL: http://ijimv.knukim.edu.ua/zbirnyk/1_1/manakina_n_m_mizhkulturna_komunikatsiya_yak_navchalnyy_predmet.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
18. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.
19. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.
20. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
21. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
22. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
23. Сковорода Г. Діалог. Ім'яему – потоп змін. Повне зібрання творів: У 2-х т. К., 1973. Т. 2. С. 135–171. URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov207.htm> (дата звернення: 22.06.2018).
24. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підруч. / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. К.: Знання, 2010. 270 с.
25. Уорф Б. О двухошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаивлияют на мышление. Наука и языкознание. URL: <http://www.kph.npu.edu.ua/!e-book/clasik/data/whorf/02.html> (дата звернення: 22.06.2018).
26. Щербина В. М. Міжкультурна комунікація у сучасному соціокультурному просторі. URL: http://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/7616/1/12_sher.pdf (дата звернення: 22.06.2018).

References

1. Askol'dov, C. A. (1997). *Kontsept i slovo. Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta [antologiya]*. M.: Academia [in Russian].
2. Barylova, H. K., Hlukhovtseva, K. D. (2011). *Ukrayins'ka etnolinhvistyka*. DZ «Luhans'kyi natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka». Luhans'k: vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
3. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoyi linhvistyky: pidruchnyk*. K.: Vydavnychyy tsestr «Akademiya» [in Ukrainian].
4. Bondar, O. I., Karpenko, YU. O., Mykytyn-Druzhynets', M. L. (2006). *Suchasna ukrayins'ka mova: Fonetyka. Fonolohiya. Orfoepiya. Hrafika. Orfohrafija. Leksykolohiya. Leksykohrafija: navch. posib*. K.: VTS «Akademiya» [in Ukrainian].
5. Vaysgerber, L. (1993). *Rodnoy yazyk i formirovaniye dukha*. M.: Yeditorial URSS [in Russian].
6. Holub, N. B., Shelekhova, H. T., Yarmolyuk, A. V., Novos'olova, V. I. (2014). *Navchannya ukrayins'koyi movy uchniv 5 klasu na zasadah kompetentnisnoho pidkhodu*. Kyiv, URL: <http://chito.in.ua/navchannya-ukrayinsekoyi-movi-uchniv-5-klasu-nazasadah-kompet.html> [in Ukrainian].
7. Gumbol'dt, V. fon. (2000). *O razlichii stroyeniya chelovecheskikh yazykov i yego vliyaniya na dukhovnoye razvitiye chelovechestva. Izbrannyye trudy poyazykoznaniiyu / obshch. red. G. V. Ramishvili; poslesl. A. V. Gulygi i V. A. Zvegintseva; [per. s nem.]*. M.: Progress [in Russian].
8. Gumbol'dt, V. fon. (1985). *Kharakter yazyka i kharakter naroda / [per. O. A. Gulygi]. YAzyk i filosofiya kul'tury / sost., obshch. red. i vstup. st. A. V. Gulygi, G. V. Ramishvili; [per. s nem.]*. M.: Progress [in Russian].
9. *Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
10. Yermolenko, S. YA. (2009). *Movno-estetychni znaky ukrayins'koyi kul'tury: monohrafija*. K.: Instytut ukrayins'koyi movy NAN Ukrayiny [in Ukrainian].
11. Zhayvoronok, V. V. (2006). *Znaky ukrayins'koyi etnokul'tury: Slovnyk-dovidnyk*. K.: Dovira [in Ukrainian].
12. Zhayvoronok, V. V. (2007). *Ukrayins'ka etnolinhvistyka: Narysy: navch. posib. Dlya stud. vyshch. navch. zakl.* K.: Dovira [in Ukrainian].
13. (2003). *Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya vykladannya, otsynuyannya / nauk. red. ukr. vyd. S. YU. Nikolayeva*. K.: Lenvit [in Ukrainian].
14. *Kontseptsiya movnoyi osvity (12-richna shkola)*. URL: http://osvita.ua/egislation/Ser_osv/2712/ [in Ukrainian].
15. Kubryakova, E. S., Dem'yankov, V. Z., Pankrats, YU. H., Luzyna, L. H. (1997). *Kratkyy slovar' kohnytyvnykh terminov [Tekst] / pod obshchey red. E. S. Kubryakovoy*. M.: Fyol. f-t MHU ym. M.V. Lomonosova [in Russian].
16. Lysyenko, L. A. (2005). *Rivni movnoyi kartyny svitu i yikhnya vzayemodiya. Linhvistychni doslidzhennya: zb. nauk. prats'*. Kharkiv, Vyp. 16 [in Ukrainian].
17. Manakina, N. *Mizhkul'turna komunikatsiya yak navchal'nyy predmet upidhotovtsi zhurnalistiv*. URL: http://ijimv.knukim.edu.ua/zbirnyk/1_1/manakina_n_m_mizhkulturna_komunikatsiya_yak_navchalnyy_predmet.pdf [in Ukrainian].
18. Maslova, V. A. (2007). *Vvedeniye v kognitivnyuyu lingvistiku: ucheb. posobiye. 3-ye izd., ispr.* M.: Flinta: Nauka [in Russian].
19. Pentylyuk, M. (2010). *Rozvytok ukrayins'koyi linhvodydaktyky v konteksti derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi osvity v Ukrayini. Visnyk L'viv's'koho universytetu. Seriya filolohichna*. Vyp. 50. [in Ukrainian].
20. Pentylyuk, M., Horoshkina, O., Nikitina, A. (2006). *Kontseptual'ni zasady komunikativnoyi metodyky navchannya ukrayins'koyi movy. Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*. № 1. [in Ukrainian].
21. Pentylyuk, M., Horoshkina, O., Nikitina, A. (2004). *Kontseptsiya kohnytyvnoyi Metodykynavchannya ukrayins'koyi movy. Dyvoslovo*. № 8. [in Ukrainian].
22. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy: pidruch.* Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
23. Skovoroda, H. (1973). *Dialoh. Ymya emu – potop zmiyin. Povne zibrannya tvoriv: U 2-kht. K., T. 2*. URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov207.htm> [in Ukrainian].
24. *Suchasna ukrayins'ka literaturna mova: Leksykolohiya. Fonetyka: pidruch.* /A. K. Moysiyenko, O. V. Bas-Kononenko, V. V. Bondarenko ta in. (2010). K.: Znannya [in Ukrainian].

25. Uorf, B. O dvukh oshibochnykh vozzreniyakh na rech' i myshleniye, kharakterizuyushchikh sistemu yestestvennoy logiki, i o tom, kak slova i obychai vliyayut na myshleniye. Nauka i yazykoznaniiye. URL: <http://www.kph.npu.edu.ua!/e-book/clasik/data/whorf/02.html>[in Russian].
26. Shcherbyna, V. M. Mizhkul'turna komunikatsiya u suchasnomu sotsiokul'turnomu prostori. URL: http://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/7616/1/12_sher.pdf [in Ukrainian].

Лілія Рускуліс. Когнітивно-комунікативний підхід в методической системі формування лінгвістической компетентности будущего учителя украинского языка и литературы.

В статье указано, что когнитивно-коммуникативный подход один из магистральных в подготовке учителя украинского языка и литературы; выяснено, что акцент получения языкового образования должен сместиться с формирования лингвистической компетентности на коммуникативную; рассмотрены исходные положения когнитивной (языковая картина мира, символ, концепт, фрейм) и коммуникативной (межкультурная коммуникация, категории организации языкового кода) лингвистики, которые закладывают теоретические основы рассматриваемого методического явления; охарактеризовано понятие «языковая картина мира» в научной литературе и представлено собственное видение его, проанализированы единицы репрезентации языковой картины мира – лексико-семантические поля, лексико-ассоциативные ряды, символы и концепты.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, языковая картина мира, символ, концепт, фрейм, межкультурная коммуникация, категории организации языкового кода.

Liliya Ruskulis. The cognitive-communicative approach in the methodical system of the linguistic competence formation of the future teachers of the ukrainian language and literature

The article states that the cognitive-communicative approach is one of the main approaches for the preparation of the teacher of the Ukrainian language and literature. Its implementation is based on the substantive provisions of the pan-European recommendations on language education, State standard of the basic and complete general secondary education; Concept of language education, Concept of cognitive methodology of teaching the Ukrainian language, and the conceptual principles of the communicative methodology. It has been found out that the focus of language education should shift from the formation of the linguistic competence to the communicative competence. The substantive provisions of cognitive and communicative linguistics that have the theoretical basis of the analyzed methodological phenomenon are considered. The concept of “the linguistic picture of the world” in the scientific literature is characterized and the author’s own vision of it is presented. The units of representation of the linguistic picture of the world (lexical-semantic fields, lexical-associative series, symbols and concepts) are analyzed. It has been proved that the constant study of the word-symbols in folklore, history of the Ukrainian literature, modern Ukrainian literary language, history of the Ukrainian language and other disciplines convinces the student to the necessity to revive, protect and provide the full functioning of the human in the language, the ability to represent Ukrainian traditions, customs, rituals in intercultural communication, demonstrating the uniqueness and originality of the Ukrainian culture, that has been produced and woven for ages. The conceptual understanding of the world by mastering the symbolic system of the national language that forms the ethnic identity of the nation has been substantiated. The categories of intercultural communication (national culture, mother tongue, communicative stereotype, cultural language stereotype, language habits, etc.) and language code organization categories (text, discourse, types of texts, textual (discursive) information, context, speech genre, messages, subtext, etc. that are the elements of the cognitive-communicative approach) are highlighted.

Keywords: cognitive-communicative approach, linguistic picture of the world, symbol, concept, frame, intercultural communication, categories of organization of the language code.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-188-192

УДК:377:378.091.12:005.966.5

Світлана САДОВЕНКО

*аспірантка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна;
науковий керівник: Г. В. Локарева, доктор педагогічних наук, професор
e-mail:svetlana.sad71@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті досліджуються проблеми підготовки психолого-педагогічної компетентності викладача, питання його професійного розвитку на сучасному етапі модернізації освітнього простору. Розглядаються поняття «умови», «організаційні умови», «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови» стосовно розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного коледжу. Зазначено, що ключовою організаційно-педагогічною умовою підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу є створення ефективної та цілісної системи науково-методичної роботи. В статті робиться висновок, що для систематизації, узагальнення та методичного обґрунтування досвіду роботи, для забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів доцільним є розробка та впровадження спекурсу, в тому числі в дистанційній формі.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, науково-методична робота, спеціальні дисципліни, технічний коледж, педагогічна діяльність.

Проблема розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача технічного коледжу стає надзвичайно актуальною в умовах комплексного реформування всього освітнього простору України. В червні 2019 року був прийнятий закон Про фахову передвищу освіту, який визначає місце, значення та статус коледжів на сучасному етапі освіти. Велика увага в новому законі приділяється питанню забезпечення якості фахової передвищої освіти. Як одна з умов цього процесу є визначення та послідовне дотримання вимог щодо компетентності педагогічних (науково-педагогічних) працівників та безперервний професійний розвиток персоналу [3]. Безперечно, що без професійного самовдосконалення, зростання, розвитку викладача будь-які зрушення в освіті, реформи та інновації будуть просто неможливі. Тому розглянемо яким чином поняття професійного розвитку, умов формування психолого-педагогічної компетентності викладача представлено в роботах вітчизняних науковців.

Увага з боку багатьох сучасних дослідників обумовлена важливістю цієї проблеми. Ми бачимо розгляд питання професійного зростання викладача, організаційно-педагогічних умов розвитку його компетентностей в роботах Крушельницької О. В., Лук'янихіна В. О., Підласого І. П., Назоли О. В., Зубко А. М., Нісімчука А. С., Чижевського Б. Г., Прокопенко І. А. [2; 5; 8; 6; 7; 4; 13; 9]. Тлумачення означених понять надається і в сучасних енциклопедіях та словниках. Проте питанням формування

організаційно-педагогічних умов підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності саме викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу не приділено достатньої уваги. Тому метою нашої статті є визначення принципових аспектів формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, виявлення тих організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть професійному зростанню викладача, його педагогічному вдосконаленню, без яких розкриття творчого потенціалу педагога буде неможливим.

Отже, проаналізуємо, яким чином довідкова література та сучасні науковці трактують поняття професійного розвитку. В Енциклопедії освіти, наприклад, визначення професійного розвитку тлумачиться як процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. Автори вважають, що у процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини [14]. Безумовно, що ця характеристика буде актуальною і для визначення професійного розвитку викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу.

У дослідженнях Крушельницької О.В. поняття професійного розвитку уточнюється: це набуття

працівником нових компетенцій, знань, умінь і навиків, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності; це процес підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації працівників з метою виконання нових виробничих функцій, завдань і обов'язків нових посад [2]. Для нас у цьому визначенні є принциповим використання поняття «компетенції» та зв'язок професійного розвитку з націленістю особистості на перспективне кар'єрне зростання.

Лук'янихін В.О. додає до вищезазначеного, що професійний розвиток пов'язаний з формуванням у співробітників організації нових професійних навичок і знань [5]. Тому навчально-методична, науково-методична робота в технічному коледжі повинна бути організована таким чином, щоб забезпечувати можливість для постійного розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладача, його професійного зростання та самовдосконалення. Відповідно, створення організаційно-педагогічних умов підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів є нагальною необхідністю. Визначимось, як трактуються поняття «умови», «організаційні умови», «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови» в довідковій та науковій літературі.

Академічний тлумачний словник української мови [12] визначає декілька значень слова «умова/и», серед яких:

- необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;
- обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь;
- сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь.

У Великому тлумачному словнику (ВТС) до поняття умови додається наступне: правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [1]. В педагогічній літературі виокремлюються наступні специфічні аспекти визначення поняття «умови»: сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [7,167].

Поняття «організаційно-педагогічні умови» дуже рідко розглядається в єдності цих двох складових: організаційні та педагогічні. Частіше можна зустріти визначення щодо організації, організаційних умов освітнього процесу та власне умов педагогічних. У Словнику психолого-педагогічних термінів і понять [11] вказуються наступні синонімічні значення стосовно терміну «організація»: облаштування, об'єднання, угруповання, приве-

дення в систему, формування певної структури й її адміністрування; а дієслово «організувати» розуміється як: приступати або підступати до здійснення чогось, розпочинати щось, братися за щось, уживати якихось заходів, щось упорядковувати.

Більш ґрунтовне тлумачення організації як педагогічної категорії ми зустрічаємо в дослідженнях І.П. Підласого. На думку науковця, організація – «...це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [8, 25]. В такому контексті форма визначається дослідником як спосіб існування процесу освіти, тобто оболонка, яка забезпечує його внутрішню сутність, єдність логіки та змісту, що пов'язана з порядком його здійснення. Таким чином, організація є одним з ключових компонентів системи педагогічного процесу, тому, погоджуючись з І.П. Підласим, визначаємо цей компонент організаційно-управлінським, який разом із цільовим, змістовим та результативним компонентами утворює означену систему [8, 162–164].

Педагогічні умови характеризуються в довідковій та науковій літературі з врахуванням різних аспектів діяльності викладача та не мають однозначного трактування. Деякі науковці констатують термінологічну неоднозначність і невизначеність цього поняття і, таким чином, існування суперечності між необхідністю наукового осмислення поняття «педагогічні умови» як ключового терміна і ступенем розробленості цього родового поняття в теорії педагогіки, що потребує пошуку, передусім, загальних науково-методологічних підходів.

О. В. Назола, наприклад, в своїх дослідженнях визначає педагогічні умови як «...сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу» [6]. Слід зазначити, що результативність та ефективність навчально-виховного процесу є важливою не тільки для студентів, школярів та вихованців, але й для педагогічних працівників, які теж навчаються бути викладачами, в яких необхідно виховувати прагнення до самовдосконалення та професійного зростання.

Досить цікавою для нашого дослідження є точка зору на тлумачення цього поняття Прокопенко І. А. Науковець говорить про педагогічні умови як про «взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання...» [9].

Як ми вже зазначали, визначенню поняття «організаційно-педагогічні умови» присвячено

дослідження, які трактують його з різних позицій та сфер застосування. Так А. М. Зубко [4], класифікуючи організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу, говорить про умови, які забезпечують процес навчання, в тому числі рівень професійності тих, хто навчає та ступінь готовності до навчання тих, хто навчається. Також дослідник вказує організаційно-педагогічні умови як такі, що забезпечують удосконалення навчального процесу: матеріально-технічне та навчально-методичне. Ця точка зору для нас є дуже важливою, оскільки вказує саме на навчально-методичну складову цього широкого для визначення поняття.

В дослідженнях інших сучасних науковців ми бачимо розуміння організаційно-педагогічних умов як взаємопов'язаних обставин і способів організації педагогічного процесу, які утворюють певну систему та визначають ефективність функціонування цього процесу.

А у Б. Г. Чижевського організаційно-педагогічні умови визначаються як функціональна залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різноманітних проявах [13].

Отже, впроваджувати організаційно-педагогічні умови підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів доцільно системою, а для їх створення перш за все необхідно розробити в закладі освіти таку систему науково-методичної роботи, яка б забезпечувала їх ефективне зростання. Аналіз проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів показує, що на практиці існуюча система роботи є недосконалою. Суттєві недоліки пояснюються протиріччями, які склалися в нашій освіті роками. Вважалося, що наявність диплома спеціаліста (магістра) з будь-якої технічної спеціальності автоматично дає можливість і повноваження займатись людині з інженерною освітою педагогічною діяльністю. Тут існують певні протиріччя, бо з одного боку, від будь-якого викладача вимагають якість викладання дисципліни, знання методик, активних форм і прийомів роботи, застосування інноваційних технологій тощо, а з іншого – відсутність психолого-педагогічної підготовки такого викладача унеможливує очікуваний від нього результат та якість роботи. Таким чином, відсутність або недостатній рівень розвитку психолого-педагогічних компетентностей призводить до суттєвих недоліків в педагогічній діяльності. Під-

вищення кваліфікації в тих формах, які зараз застосовуються в закладах освіти один раз на п'ять років, не вирішує цю проблему. Певною мірою нове Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників (2019) розширює можливості викладача щодо вибору форм та використання ресурсів, в тому числі інтернет-ресурсів, для власної самоосвіти. Але досвід роботи з початкуючими викладачами доводить, що без певної системи, спрямованості на конкретну мету та виконання заздалегідь сформульованих задач, всі ці спроби носять хаотичний характер та не приносять суттєвої користі, а іноді й шкодять. В наших попередніх публікаціях [10] ми аналізували ситуацію щодо проблем, які виникають в роботі початкуючого викладача, та розглядали досвід роботи семінару «Школа молодого за досвідом викладача» Індустріального коледжу ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет» міста Кам'янського.

Тому ключовою організаційно-педагогічною умовою підготовки викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів ми вважаємо створення в закладі освіти такої системи науково-методичної роботи, що дозволяє розвивати психолого-педагогічну компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів більш ефективно, тому що тільки після набуття необхідних, базових знань та вмій з основ педагогіки, вікової психології, методики викладання молодими за досвідом викладачами можна переходити до подальшого розвитку їх психолого-педагогічних компетентностей.

Вважаємо, що для узагальнення та науково-методичного обґрунтування досвіду роботи, для забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів є доцільним розробка та впровадження спецкурсу, в тому числі в дистанційній формі з використанням хмарних технологій, «Розвиток педагогічного потенціалу викладача». Оскільки проблема, що розглядається нами, є актуальною для більшості технічних коледжів, то в подальшому планується презентація та впровадження авторського спецкурсу на обласному рівні. Це дозволить провести системне дослідження щодо рівнів психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, визначитись з колом питань, що турбують сучасного викладача в його педагогічній діяльності, сприяти вирішенню нагальних питань професійного розвитку викладача та формуванню висококваліфікованого спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. URL:<http://slovopedia.org.ua/93/53411/1005486.html>
2. Крушельницька О.В. Управління персоналом: навч. посіб. Київ: Кондор, 2003. URL:<http://sum.in.ua/s/umova>

3. Закон України Про фахову передвищу освіту. Розділ IV (п.6): Забезпечення якості фахової передвищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
4. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
5. Лук'янихін В.О. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / Суми: ВТД Університетська книга. 2004. 125 с.
6. Назола О.В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницьк, 2005. 20 с.
7. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. Київ: Атіка, 2007. СТ.167.
8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. Посібник. Київ: Україна, 1998. 343 с.
9. Прокопенко І.А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 226 с.
10. Садовенко С.Г. Методичні аспекти розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 57-65.
11. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / Упоряд.: Ю.В. Буган, В.І. Урупський. Тернопіль: Астон, 2001. 176 С.
12. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980) <http://sum.in.ua/>
13. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ: Інститут педагогіки АПН України. 1996. 249 с.
14. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1205134

References:

1. Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoi ukrains'koi movy [The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian] <http://slovopedia.org.ua/93/53411/1005486.html>.
2. Krushel'nyts'ka, O.V. (2003). Upravlinnia personalom: navch. posib. [Personnel management]. Kyiv: Kondor. <http://sum.in.ua/s/umova>
3. Zakon Ukrainy Pro fakhovu peredvyschu osvitu. [Law of Ukraine On Professional Higher Education] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
4. Zubko, A.M. (2002). Orhanizatsijno-pedahohichni umovy udoskonalennia navchal'noho protsesu v systemi pidvyschennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadrov [Organizational and pedagogical conditions for improving the educational process in the system of training of pedagogical staff]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. P.22. [in Ukrainian].
5. Luk'ianykhin, V.O. (2004). Menedzhment personalu: navch. posib. [Personnel Management]. Sumy: VTD Universytets'ka knyha. 125p. [in Ukrainian].
6. Nazola, O.V. (2005). Pedahohichni umovy pidvyschennia yakosti navchannia inozemnykh mov kursantiv vyschykh vijs'kovykh navchal'nykh zakladiv [Pedagogical conditions for improving the quality of foreign language teaching of higher military educational students]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmel'nyts'k. 20p. [in Ukrainian].
7. Nisimchuk, A.S. (2007). Pedahohika [Pedagogical]. Kyiv: Atika. P.167. [in Ukrainian].
8. Pidlasyj, I.P. (1998). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv [Diagnosis and expertise of pedagogical projects]. Kyiv: Ukraina. 343p. [in Ukrainian].
9. Prokopenko, I.A. (2008). Formuvannia profesijno-menedzhers'koi kul'tury majbutn'oho vchytelia [Formation of professional-managerial culture of future teacher]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv. 226p. [in Ukrainian].
10. Sadovenko, S.H. Metodychni aspekty rozvytku psyholoho-pedahohichnykh kompetentnostey vykladachiv spetsial'nykh dysyplin tekhnichnoho koledzhu. [Methodical aspects of development of psychological and pedagogical competences of teachers of special disciplines of technical college], *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu: zbirnyk naukovykh prats'*. Pedahohichni nauky, 2018, no.2, pp. 57-65.
11. Slovnyk psyholoho-pedahohichnykh terminiv i poniat' (2001) [Dictionary of psychological and pedagogical terms and concepts]. Ternopil': Aston. 176p. [in Ukrainian].
12. Slovnyk ukrains'koi movy. Akademichnyj tлумachnyj slovnyk (1970-1980). [Dictionary of the Ukrainian language. Academic Interpretative Dictionary] <http://sum.in.ua/>
13. Chyzhevs'kyj, B.H. (1996). Orhanizatsijno-pedahohichni umovy stanovlennia litseiv v Ukraini [Organizational and pedagogical conditions of formation of lyceums in Ukraine]. Kyiv: Instytut pedahohiky APN Ukrainy. 249 p. [in Ukrainian].
14. Entsylpediia osvity. (2008). [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]. http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1205134

Светлана Садовенко. Формирование организационно-педагогических условий подготовки и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин технического колледжа

В статье исследуются проблемы подготовки психолого-педагогической компетентности преподавателя, вопрос его профессионального развития на современном этапе модернизации образовательного пространства. Рассматриваются понятия «условия», «организационные условия», «педагогические условия», «организационно-педагогические условия» развития психолого-педагогической компетентности преподавателей технического колледжа. Отмечено, что ключевым организационно-педагогическим условием подготовки и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин технического колледжа является создание эффективной и целостной системы научно-методической работы. В статье делается вывод, что для систематизации, обобщения и методического обоснования опыта работы, для обеспечения развития психолого-педагогической

компетентности преподавателей специальных дисциплин технических колледжей целесообразным является разработка и внедрение спецкурса, в том числе в дистанционной форме.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, научно-методическая работа, специальные дисциплины, технический колледж, педагогическая деятельность.

Svitlana Sadovenko. Formation of organizational and pedagogical conditions of preparation and development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical college

The article deals with the problems of preparation of the teacher's psychological and pedagogical competence, the issues of his professional development at the present stage of modernization of the educational space. The terms «conditions», «organizational conditions», «pedagogical conditions», «organizational and pedagogical conditions» are considered. It is proved that creation of organizational and pedagogical conditions for preparation and development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical colleges is an urgent need. The analysis of the problem shows that in practice the system of methodical work at the present stage is imperfect. Significant shortcomings are explained by the contradictions that have arisen in our education over the years, since the presence of a diploma of a specialist (master) in any technical specialty automatically gives the opportunity and authority to engage a person with engineering education pedagogical activity, despite the fact that the university curricula do not provide pedagogy, teaching methods, age psychology by potential teachers. There are some contradictions here, because on the one hand, any teacher requires the quality of teaching discipline, knowledge of methods, active forms and techniques, the use of innovative technologies, etc., and on the other – the lack of psychological and pedagogical training of such a teacher makes it impossible to expect the result from him and quality of work. It is stated that the key organizational and pedagogical condition for the preparation and development of the psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of the technical college is the creation of an effective and holistic system of scientific and methodological work.

The article concludes that for the systematization, generalization and methodological substantiation of work experience, to ensure the development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical colleges, it is advisable to develop and implement a special course for teachers of special disciplines, including in the distance learning.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, scientific and methodological work, special disciplines, technical college, pedagogical activity.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-193-198

УДК 378.091:378.018.593(4+73)

Олена СИДОРЕНКО

викладач кафедри практики англійської мови

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

e-mail: helensspu@gmail.com

ПРИВАТНА І ГРОМАДСЬКА ІНІЦІАТИВА В РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ

У розвідці здійснено спробу окреслення основних напрямів реалізації приватної і громадської ініціативи в галузі вищої освіти країн Європи та Америки: фундування та підтримка недержавних вищих шкіл, організація та здійснення заходів, що сприяли популяризації та масовізації вищої освіти. Пріоритетно увагу особливостям розповсюдження руху за демократизацію вищої освіти, втілення ідеї «розширення університету» – від Англії та США до інших європейських країн: ініціювання та читання публічних лекцій, створення повноцінних народних університетів, закладів інших типів. Доведено визначальну роль приватної та громадської ініціативи в розвитку вищої школи у вказаних просторових межах. Виокремлено специфіку розбудови недержавної вищої школи на території США та європейських країн на сучасному етапі.

Ключові слова: розвиток вищої школи, недержавна вища школа, «розширення університету», народні університети, приватна і громадська ініціатива, країни Європи і Америки.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи вищої освіти посилюється увага законодавців, представників наукової спільноти та громадськості до розроблення напрямів подальшої розбудови галузі, розширення можливості залучення зацікавлених суб'єктів до процесу підвищення якості освітніх послуг, необхідності диверсифікації джерел фінансування закладів вищої освіти. У цьому контексті вартим уваги бачиться досвід розвинених країн світу, що свідчить про ефективність активної приватної і громадської ініціативи у розвитку вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вищої освіти провідних країн світу завжди привертали увагу дослідників. Так, становлення та розвиток вищої школи США стали предметом уваги провідних вітчизняних та зарубіжних учених (С. Бабушко, Г. Баттон, Н. Бідяк, Д. Бен-Девід, К. Девідсон, К. Клесек, Т. Кошманова, М. Красовський, Х. Левін, В. Мітіна, М. МакРоббі, К. Морман, С. Нобл, О. Огієнко, Дж. Річардсон, А. Сбруєва та ін.), проте більшість авторів лише побіжно торкаються питання ролі приватної та громадської ініціатив в означеному процесі. У наукових дослідженнях, присвячених приватній вищій освіті в європейських країнах (П. Вайнгарт, М. Гладченко, Я. Грицай, С. Маасен, Ф. Майер, Т. Потапенко, Р. Тарасенко, О. Хміль та ін.), історичні витoki її становлення представлено дещо тенденційно. Натомість у вітчизняних розвідках, в яких розкрито розвиток недержавних закладів вищої освіти України (В. Астахова, В. Буяшенко, В. Журавський, В. Огаренко та ін.), здебільшого оминається увагою зарубіжний досвід реалізації приватної та громадської ініціативи в освітній галузі.

Тому, незважаючи на чисельність наукових досліджень, присвячених проблемам розвитку вищої школи країн Європи та Америки, залишається широке коло проблем, які заслуговують критичного аналізу.

Постановка завдання. Вивчення досвіду розвинених країн світу, що мають багатомісячну продуктивну історію становлення та розвитку недержавного сектору у вищій освіті, становить беззаперечну цінність для системи освіти сучасної України. Тому мета нашого дослідження полягає в окресленні основних напрямів реалізації приватної і громадської ініціативи в освітній галузі, визначенні її ролі в розвитку вищої школи країн Європи та Америки.

Виклад основного матеріалу. Приватна і громадська ініціатива були вагомими факторами розвитку вітчизняного освітнього простору ще з часів Київської Русі та гетьманської України. Проте тривалий період відсутності власної державності призвів до нівелювання історичних здобутків, і тільки докорінні зміни суспільного устрою України в кінці ХХ століття зумовили істотні зміни в реалізації приватних і громадських ініціатив у галузі освіти, зокрема, у розбудові мережі недержавних вищих шкіл. На сучасному етапі означеному процесу сприяє активізація законотворчості (ухвалення законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативних актів). Проте на думку науковців-практиків, зокрема В. Буяшенко [1], це лише спонукає до роздумів щодо подальшої диверсифікації джерел фінансування закладів вищої освіти та необхідності урівнення в правах державних і недержавних вищих шкіл.

Аналіз наукових досліджень доводить, що для розвинених країн світу характерними є сталі традиції реалізації приватної та громадської ініціативи у розвитку вищої школи. Показовим у цьому контексті є досвід Сполучених Штатів Америки, де вища школа постала завдяки зусиллям емігрантів – європейців, які не лише виявили ініціативу, але й надали дієву допомогу при відкритті перших закладів вищої освіти, передусім духовних. Основним напрямом реалізації приватної та громадської ініціативи було фіндування нових навчальних закладів. Так, найбільш відомими та успішними недержавними закладами вищої освіти США були і залишаються Гарвардський коледж (Массачусетс, 1636), названий на честь першого благодійника, англійського місіонера Джона Гарварда і покликаний здійснювати підготовку пуританських пасторів і місіонерів із середовища місцевих індіанців, та Єльський коледж (Коннектикут, 1701 р.), заснований на кошти англійського купця та філантропа Еліу Єля як пуританська школа. Дещо інший напрям реалізації приватної та громадської ініціативи ілюструє історія становлення державного Коледжу Вільяма та Мері (Вірджинія, 1693), створеного для підготовки церковних служителів за ініціативи глави англійської церкви Віржинської колонії, священика Джеймса Блера [14].

Проте, як вказує Т. Куковська [3], вже в середині XVIII століття лише половина випускників американських коледжів присвячували своє життя релігії. Інші ж вихованці здебільшого ставали юристами, лікарями та підприємцями. Адже хоча, як і в Європі, базовими предметами були латинська та грецька мови, філософія й теологія, в Новому Світі коледжі запроваджували «сучасні» предмети (політологія, географія тощо), а деякі навіть пропонували вивчення «практичних» наук – спостереження, ведення господарства (фермерство), комерція (торгівля) та управління. При цьому за прикладом Оксфорду та Кембріджу, головним завданням закладів вищої освіти було виховання студентів, передача знань, набутих минулими поколіннями. На час здобуття незалежності у США було засновано ще шість недержавних коледжів: Принстон (Нью-Джерсі), Пенсильванія і Колумбія (Нью-Йорк), Браун (Род-Айленд), Ратгерс (Нью-Джерсі) та Дартмут (Нью-Гемпшир) [15].

У другій половині XIX століття у США створювалися нові університети, розширювалися й демократизувалися існуючі, відбувалося становлення мережі коледжів вільних мистецтв, які, на відміну від закладів вищої освіти європейських країн, були незалежними від держави приватними корпораціями. Саме в цей період найстаріші та найповажніші недержавні коледжі вільних мистецтв (такі, як Єль, Гарвард, Колумбія) стали університетами.

Погодимось з думкою провідних дослідників вищої освіти США [13; 14; 15], що стрімкий промисловий розвиток країни привів до реформи вищої школи. В кінці XIX століття американська система вищої освіти охоплювала такі заклади, як коледжі вільних мистецтв (частково збережені, частково перетворені на «старші коледжі»), які надавали спеціальну освіту широкого профілю (бакалаврат) та вищі професійні школи (магістратура і докторантура). На початку XX століття з'явився новий елемент – молодший коледж, який згодом перетворився на підготовчий, загальноосвітній етап вищої освіти. Дослідниця Т. Скубій доводить, що в процесі історичного розвитку американська вища освіта об'єднала німецьку логіку академічної системи, що виділяла професію з інших видів людської діяльності за допомогою її наукового змісту, з англійською традицією, яка розглядала професійну підготовку як здобуття високого ступеня практичної компетентності в суспільно важливій сфері [10].

На цьому етапі набули популярності такі відомі державні заклади, як Мічиганський, Вісконсінський, Міннесотський, Каліфорнійський та інші університети. Важливе значення мало створення законодавчої бази, яка сприяла масовізації освіти, а також запозичення досвіду тих країн, що випереджали США за розвитком освіти (Англія, Німеччина). Це стало підґрунтям для реалізації нових ініціатив. Так, у 1876 році було створено першу в країні аспірантську школу Джона Гопкінса, програми якої забезпечували підготовку науковців високого рівня [13]. Загалом, до початку XX століття еволюція закладів американської вищої школи привела до створення великих університетів як основних осередків фундаментальної науки.

Крім безпосереднього фіндування недержавних закладів освіти важливим напрямом реалізації приватної та громадської ініціативи був рух за популяризацію, масовізацію та демократизацію вищої школи – «Розширення університету» (University Extension), започаткований у Великобританії одночасно з чартистським рухом і з другої половини XIX століття поширений на США та інші європейські країни. На думку вчених, причинами означеного руху стали застарілість та консерватизм англійської системи вищої освіти, що ґрунтувалася на діяльності університетів як замкнених корпорацій, призначених для суспільної еліти. Саме в цих умовах представники активної громадськості та інтелектуальної еліти долучилися до викладання просвітницьких лекцій для населення (Т. Арнольд – в Інституті механіків у Регбі, Т. У. Робертсон – в заснованому за його участю клубі робітників у Брайтоні, Ф. Д. Моріс – в організованому

ним Коледжі робітників у Лондоні та ін.). Водночас завдяки зусиллям професора Д. Стюарта виник новий тип публічної лекції, який на запрошення вчительок прочитав курс астрономії у Ліверпулі, Манчестері, Шеффілді та Лідсі (1867 р.) [5]. Новація Д. Стюарта полягала в тому, що вечний запропонував об'єднати лекції з домашнім читанням і практичними вправами на основі розробленого детального конспекту («сілабусу»), в якому розкривався зміст лекції, вказувалися книги, за допомогою яких можна було підготуватися до вивчення теми, та список питань і завдань для самостійної роботи слухача. У подальшому професор намагався використати означені ідеї з метою залучення кооперативних товариств Великобританії до створення своєрідного мандрівного університету. Проте означена ініціатива не отримала підтримки, тож Д. Стюарт спрямував свої зусилля на створення постійного центру відповідного профілю при існуючих університетах. Так, вже в 1873 році Кембриджський університет створив окремий «синдикат» (комітет), дозволивши проведення для незаможних слухачів «місцевих» лекцій та іспитів за умови їх оплати регіональними організаціями [4, 108].

Варто підкреслити, що досвід виявився успішним і вже незабаром був поширений на інші заклади освіти, адже Кембриджські курси були надто складними та дорогавартісними для невеликих осередків. Зокрема, Оксфорд замість систематичних 12-годинних курсів запропонував короткі (1–6 лекцій), посиливши їх шляхом залучення до мережі «рухомих бібліотек», тобто розсилки в місцеві центри книг, рекомендованих лекторами за незначну оплату. Пізніше розширені лекційні курси було опубліковано та надіслано у віддалені місця, куди не міг дістатися лектор. Розвитку вищої освіти у столиці суттєво сприяло започаткування «Лондонського товариства для поширення університетської освіти». Тож у подальшому саме ці три центри (Кембридж, Оксфорд та Лондон) визначили основні напрями розвитку руху до «Розширення університету», створивши «Об'єднане бюро університетів» (1876), головна мета якого полягала в узгодженій діяльності та взаємному сприянні (особливо при виборі лекторів). Основним напрямом наближення постійно діючих місцевих центрів до університетів стало афілювання. Крім того, у Великобританії було успішно використано американський досвід організації літніх з'їздів, призначених для інтелектуального гарту слухачів. У 70–90-х роках XIX століття вагомим напрямом стало фіндування особливих «коледжів» (у Лондоні, Ноттінгемі, Бірмінгемі, Бристолі, Манчестері, Ексетері та інших містах), що об'єднували місцевих викладачів та зосере-

джували необхідну навчальну літературу [5]. Найбільш відомим закладом такого типу став коледж у м. Редінг (1892), який у 1926 році було перетворено на окремий державний університет.

Цікаво, що активізація руху до «Розширення університету» викликала гострі дискусії в англійському суспільстві кінця XIX століття. Незважаючи на істотні здобутки започаткованих новацій, інтелектуали та державні мужі не могли дійти згоди щодо подальшої стратегії розвитку вищої освіти, адже весь рух цілковито тримався на приватній ініціативі осіб, захоплених ідеєю демократизації вищої школи, розширення можливостей доступу населення до освітніх послуг. При цьому постійно відкритим залишалося питання фінансового забезпечення, яке спиралося на благодійні внески. З часом ця певною мірою альтернативна форма здобуття вищої освіти інтегрувалася до загальнодержавної системи освіти.

Необхідно зазначити, що позитивний англійський досвід дістав подальший розвиток в інших країнах. Так, у США не просто запозичили ідеї поширення вищої освіти серед різних верств населення шляхом організації публічних лекцій і курсів, що влаштовувалися товариствами самоосвіти, учительськими і сільськогосподарськими товариствами та з'їздами, але й змогли запропонувати нові форми, пізніше перенесені до Англії, а саме літні з'їзди учнів і керівництво домашнім читанням за листуванням, автором яких був один з ініціаторів створення «Товариства поширення університетської освіти» у Філадельфії, професор Г. Адамс університету Джона Гопкінса. На нашу думку, саме відкритість американського суспільства до новацій стала вагомою причиною подальшого інтенсивного розвитку вищої школи у США. Тому вже в 1891 році у штаті Нью-Йорк на законодавчому рівні було прийнято рішення про подальше поширення університетської освіти, на реалізацію чого було спрямовано як державні ресурси, так і кошти приватних осіб та громадських організацій. Передусім вдалося розвинути мережу «мандрівних бібліотек» і «рухливих кабінетів» навчальних посібників. На базі існуючих та новостворених (зокрема й державних) університетів було відкрито спеціальні підрозділи, що опікувалися «заочним» поширенням вищої освіти. Особливо успішною була діяльність у вказаному напрямі Університету Міннесоти [4].

На відміну від США та Великобританії, успіхи приватної та громадської ініціативи щодо поширення університетської освіти в інших європейських країнах в кінці XIX століття були не настільки суттєвими. Так, до створення так званих народних університетів долучилися в Бельгії (де професори Вільного університету переймалися організацією

просвітницьких лекцій, створивши окреме товариство), Австрії (де було реалізовано ініціативу групи професорів щодо організації державної підтримки такого починання та підпорядкування просвітницьких курсів університету), Німеччині (де, попри провал ідентичної австрійській ініціативи професорів Берлінського університету, активно здійснювалося публічне читання університетських курсів лейпцігськими професорами, було створено «Товариство Народного університету» в Мюнхені) [5]. Поширення ідеї демократизації вищої освіти завдяки заснуванню народних університетів у скандинавських країнах та Фінляндії тісно пов'язано з іменем Н. Ф. С. Грундтвіга, який наполягав на необхідності сполучення змісту освіти з традиціями та конкретним потребами певного народу.

Таким чином, приватна та громадська ініціатива була вагомим фактором розвитку вищої школи як у США, так і в європейських країнах. Проте якщо в Європі актуальною була підтримка, вдосконалення й доповнення державної вищої школи, то вища школа у Сполучених Штатах від початку свого заснування існувала як здебільшого недержавна, розвиваючись як децентралізована та побудована за регіональним принципом. Так, у Великобританії перші приватні заклади вищої освіти виникли тільки в другій половині ХХ століття (як Університет Бекінгема (1973), що спеціалізувався на курсах фінансового менеджменту та бізнес-адміністрування) і досі не становлять суттєвого сегменту національної системи освіти [7, 183]. Дослідники [2; 12] доводять, що дещо інша ситуація склалася у Франції та Німеччині, де недержавна вища школа нині розвивається швидшими темпами, адже має значно вищий рівень відповідальності за результати своєї діяльності, дбаючи про конкурентну здатність випускників, актуальність спеціальностей та покращені умови навчання. Саме приватна та громадська ініціатива інтелектуалів, здебільшого представників університетської спільноти, сприяла становленню системи академічної свободи, що панує в сучасній системі вищої освіти розвинених країн світу.

Погоджуємось з думкою професорів О. Огієнко [6] і А. Сбруєвої [9], що у США від самого початку не дотримувалися концепції «сильного уряду», поширеної в європейських країнах, акцентуючись на розбудові громадянського суспільства. Тому закономірно, що в країні працює понад мільйон неурядових організацій, які мають суттєвий вплив на функціонування країни, у тому числі й у сфері освіти. Зокрема, сьогодні вища школа покликана налагодити взаємозв'язок освіченості й зайнятості населення з економічним розвитком

країни, сприяючи створенню нових можливостей для власного подальшого вдосконалення. По-перше, це стосується розширення джерел фінансування, адже США мають багатотисячову історію використання приватних пожертвувань, що надходять від випускників університетів, корпорацій та благодійних фондів. У багатьох університетах створено асоціації випускників, які надають кошти на розвиток альма-матер та лобюють її інтереси. По-друге, вартим уваги бачиться досвід соціального партнерства між університетами та бізнес-структурами, що дозволяє не тільки забезпечувати постійну фінансову підтримку від корпорацій, але й наблизити теорію до практики, використовуючи матеріально-технічні ресурси компаній. По-третє, цікавим не тільки для науковців, але й державних діячів може бути досвід управління вищої освіти із залученням професійних асоціацій та громадських організацій. На нашу думку, подібний підхід заслуговує на особливу увагу та може бути тим продуктивним досвідом, що вартий не тільки вивчення, але й застосування у сучасних вітчизняних реаліях. На цьому ж наголошують інші дослідники вищої освіти [6; 8; 9; 11].

Висновки і перспективи досліджень. Отже, до основних напрямів реалізації приватної і громадської ініціативи в галузі вищої освіти країн Європи та Америки віднесено, насамперед, фіндування та підтримку недержавних вищих шкіл, що проілюстровано на прикладі відкриття перших закладів вищої освіти у США (приватних Гарвардського Ельського коледжів, та державного Коледжу Вільяма та Мері). Показано, що організаційні заходи, спрямовані на популяризацію, масовізацію, демократизацію вищої освіти вищої освіти, найбільш активно здійснювалася завдяки розповсюдженню руху за «Розширення університету» в другій половині ХІХ століття, починаючи з Англії та США до інших європейських країн. Розкрито особливості його реалізації, до яких віднесено ініціювання та читання публічних просвітницьких лекцій для широких верств населення та створення повноцінних народних університетів. Доведено вагомість доробку професора Д. Стюарта та роль товариств поширення університетської освіти в активізації означеного процесу.

Виокремлено специфіку розбудови недержавної вищої школи у США та європейських країнах на сучасному етапі, підкреслено необхідність врахування продуктивного зарубіжного досвіду при реформуванні вітчизняної системи освіти, як-от використання альтернативних джерел фінансування, соціальне партнерство закладів вищої освіти та бізнес-структур, залучення громадськості до управління галуззю.

У подальшому, вартим уваги дослідників є визначення точок дотику в розвитку недержавного сектору вищої освіти в розвинених країнах Єв-

ропи, Америки та України, що може сприяти роботі ефективних моделей в умовах вітчизняних реалій.

Список використаних джерел

1. Буяшенко В. Недержавні вищі навчальні заклади і державна політика освіти в Україні. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2017. № 4. С. 22–35.
2. Грицай Я. О. Місце приватних університетів Німеччини в освітній системі держави // *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). Р. 1–26.
3. Куковська Т. Становлення і розвиток системи вищої освіти США у XVII – на початку XX сторіччя. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*. Т. 1. URL: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/46_kukovska.pdf
4. Лыскова И. Е. Влияние общественного движения University Extension на развитие системы образования и персонального менеджмента в странах Западной Европы, Северной Америки и России: гендерный аспект // *Женщина в российском обществе*. 2015. № 2 (75). С. 105–118.
5. Милуков П. University Extension. *Энциклопедический словарь* / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. СПб., 1902. Т. 34. С. 803–809.
6. Огієнко О. Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування та розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 10 (74). С. 131–141.
7. Потапенко Т. О. Особливості організації системи вищої освіти Великої Британії (др. пол. XX ст.) // *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 20. С. 182–185.
8. Прохор І. П. Тенденції в управлінні приватною вищою освітою України в умовах європейської інтеграції: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Прохор Ірина Петрівна; Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 319 с.
9. Сбруєва А. А. Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення // *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 1. С. 45–56.
10. Скубій Т. В. Становлення системи вищої освіти в університетах Німеччини та США. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія: Педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 49–51.
11. Стойка О. Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Стойка Олеся Ярославівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 22 с.
12. Хміль О. Особливості системи вищої освіти у Франції // *Молодь і ринок*. 2010. № 9. С. 95–99.
13. Ben-David J. *American Higher Education: directions old and new*. New York: Harper and Row, 1971. 372 p.
14. Button H. W., Provenzo E. F. Jr. *History of Education and Culture in America*. Prentice-Hall, 1983. 379 p.
15. Noble S. A *History of American Education*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1954. 450 p.

References

1. Buyashenko V. Non-state higher education institutions and state education policy in Ukraine. *Bulletin of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism*. 2017. № 4. P. 22–35.
2. Gritsay Y.A. The place of private universities in Germany in the educational system of the state // *Innovative solutions in modern science*. 2017. No. 4 (13). P. 1–26.
3. Kukowska T. Formation and development of the US higher education system in the XVII – beginning of the XX century. *Teacher education and science in the conditions of classical university: traditions, problems, perspectives*. T. 1. URL: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/46_kukovska.pdf
4. Lyskova I.E. The influence of the social movement University Extension on the development of the education and personal management system in the countries of Western Europe, North America and Russia: gender aspect // *Woman in Russian society*. 2015. No. 2 (75). P. 105–118.
5. Miliukov P. University Extension. *Encyclopedic Dictionary* / ed. F. A. Brockhaus, I. A. Efron. SPb, 1902. Vol. 34. P. 803–809.
6. Ogienko O. The modern system of higher education of the USA: features of functioning and development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2017. No. 10 (74). Pp. 131–141.
7. Potapenko T.O. Peculiarities of the organization of the higher education system of Great Britain (dr. Half of the twentieth century) // *Bulletin of the Alexander Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University*. Series: Pedagogical Sciences. 2012. Iss. 20. P. 182–185.
8. Prokhor I.P. Trends in the management of private higher education of Ukraine in the conditions of European integration: diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.06 “Theory and Methods of Educational Management” / Prokhor Irina; Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine. Kyiv, 2015. 319 p.
9. Sbrueva A.A. World-class University: characteristics, mechanisms for determining status, conditions of creation // *Comparative-pedagogical studies*. 2009. № 1. S. 45–56.
10. Scooby T.V. Formation of higher education at universities in Germany and the USA. *Collection of Scientific Papers of Kamyanets-Podilsky National University*. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical. 2013. Vyp. 19. P. 49–51.
11. Stoyka O. Ya. Transformational processes in the US high school: abstract. diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education” / Stoyka Olesya; Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Ternopil, 2015. 22 p.
12. Khmil O. Features of the higher education system in France // *Youth and the market*. 2010. № 9. S. 95–99.
13. Ben-David J. *American Higher Education: directions old and new*. New York: Harper and Row, 1971. 372 p.
14. Button H. W., Provenzo E. F. Jr. *History of Education and Culture in America*. Prentice-Hall, 1983. 379 p.
15. Noble S. A *History of American Education*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1954. 450 p.

Елена Сидоренко. Частная и общественная инициатива в развитии высшей школы стран Европы и Америки.

В исследовании предпринята попытка определения основных направлений реализации частной и общественной инициативы в области высшего образования в странах Европы и Америки: учреждение и поддержка негосударственных вузов, организация и осуществление мероприятий, способствующих популяризации и массовизации высшего образования. Уделено внимание особенностям распространения движения к демократизации высшего образования «Расширение университета» от Англии и США в другие европейские страны: инициирование и чтение публичных лекций, создание полноценных народных университетов. Доказано определяющую роль частной и общественной инициативы в развитии высшей школы в указанных пространственных пределах. Выделена специфика развития негосударственной высшей школы на территории США и европейских стран на современном этапе.

Ключевые слова: развитие высшей школы, негосударственная высшая школа, «расширение университета», народные университеты, частная и общественная инициатива, страны Европы и Америки.

Olena Sydorenko. Private and public initiative in the development of higher education in Europe and America.

The article attempts to determine the main directions of the implementation of private and public initiatives in the field of higher education in Europe and America, which include: foundations and support of non-state universities, the organization and implementation of activities that promote the popularization and massization of higher education. The history of the formation of higher schools in the USA is shown – from the opening of Harvard College to the development of a network of higher education institutions. Initiatives that were crowned with success were highlighted (both from opening new institutions, and to carrying out further reforms). Attention is paid to the peculiarities of the expansion of the movement towards the democratization of higher education "University Expansion" in the second half of the 19th century, starting with England and the USA in other European countries. These are defined as the initiation and reading of public lectures, the creation of full-fledged public universities. The significance of the professors' heritage in the dissemination of this process is considered.

The decisive role of private and public initiative in the development of higher education in the specified spatial limits is proved. The specifics of the development of non-governmental higher education in the United States (where since the beginning of its foundation higher education existed mainly as non-public) and European countries (where private and public initiative was aimed primarily to supporting public higher education and acted as its complement) are highlighted.

The necessity of taking into account productive foreign experience in reforming the domestic education system, namely the use of alternative sources of financing, social partnership of higher educational institutions and business structures, and involving the public in the management of the industry, is argued.

Key words: development of higher education, non-governmental higher education, "expansion of the university", public universities, private and public initiative, countries of Europe and America.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-199-204

УДК 378.015.31:57.081.1

Ірина СІЧКО*доктор філософії в галузі освіти, доцент,**доцент кафедри початкової освіти**Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,**м. Миколаїв, Україна**e-mail: sekrprofkom@gmail.com***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИМІРАХ ВИМОГ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглянуто особливості еколого-природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в умовах вимог стратегії сталого розвитку. Пріоритетним підходом еколого-природничої підготовки визначено компетентнісний, що розглядається як система еколого-природничих знань, умінь, сукупність професійних і особистісних якостей майбутнього педагога, які ґрунтуються на екоцентричних світоглядних переконаннях. Акцентується увага на формуванні спеціальних компетенцій, що дозволяють учителю успішно розв'язувати завдання екологічного виховання й освіти школярів.

Ключові слова: компетенція, компетентність, майбутній фахівець початкової освіти, природознавча компетентність, сталий розвиток.

Процес переходу до сталого розвитку є глобальним, і окремо взята країна не може перейти на цей шлях, поки інші країни будуть залишатися в рамках старої моделі розвитку. Характерною рисою організації буття світового співтовариства є перехід на нову стратегію свого розвитку, будучи невід'ємною складовою спільноти, з поміж іншого, першочерговим завданням для України є формування оновленої системи освіти – освіти для стійкого розвитку. Даний процес ускладнюється за рахунок багатьох факторів: світова спільнота вже виробила певні стратегії руху по зазначеному шляху, Україна ж через ряд внутрішніх проблем відстає.

Формування уявлень про те, якою має бути освіта для сталого розвитку країни, ускладнюється тим, що Україна, на відміну від інших держав, не має офіційно утверджених Концепції переходу до стійкого розвитку та Національної стратегії сталого розвитку.

Оскільки стратегічною метою України є всебічне співробітництво з Західно- та Центральноєвропейськими країнами з тим, щоб у перспективі наша держава відповідала європейським стандартам і вимогам як у політичному, соціально-економічному, так і в екологічному відношеннях, тона сучасному етапі екологічний чинник має стати одним із пріоритетних у економічному та науково-технічному співробітництві, а також у політичних відносинах, практично всіх країн світу [1].

Міжнародне співтовариство наполегливо закликає до переорієнтації всіх сфер освіти на цілі стійкого розвитку. Різні країни запроваджують й успішно використовують відповідні освітні про-

грами й навчальні курси: зокрема, у США, Швеції, Німеччині, Фінляндії, Норвегії, Польщі, Словаччині, Румунії тощо.

Ідучи в ногу зі світовою спільнотою, Україна задекларувала курс на стратегію стійкого розвитку. Розвиток освіти для сталого розвитку вимагає нових педагогічних моделей, нової педагогічної культури та мислення, нового педагогічного змісту [6].

Учені єдині в думці, що освіта, і зокрема, її початкова ланка, є одним із стратегічних факторів подолання екологічної кризи. Водночас вони стверджують, що її роль у сучасному суспільстві ще, на жаль, належним чином не усвідомлена; формуванню спеціальних екологічних якостей особистості з метою гармонізації відносин з природою не надається відповідної уваги [2]. Відтак, екологічний чинник є одним з пріоритетних у комплексній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців початкової освіти не можлива без урахування компетентнісного чинника. Серед публікацій, присвячених питанням компетентнісного підходу у шкільній освіті, і зокрема у початковій школі, слід відзначити дослідження багатьох українських учених. Так, у публікаціях Н. Бібік, Т. Байбари, О. Савченко, О. Овчарук, О. Онопрієнко здійснено дефініцію понять пов'язаних з компетентнісним підходом у початковій освіті, і зокрема компетентність розглядається як здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у різноманітних життєвих ситуаціях з метою розв'язання певних важливих проблем. Учені визначають компетентність, як

особистісне утворення, що проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Окремо ученими розглядається термін «компетенція» і розуміється як суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Компетентність визначають як заздалегідь задана соціальна норма, що відчужена від особистості.

Аналіз публікацій науковців підтверджує висновок про те, що реалізація компетентнісного підходу у навчанні здобувачів початкової освіти буде успішною за рахунок комплексного забезпечення усіх компонентів освітнього процесу – мети навчання, системи компетентнісно орієнтованого змісту освіти, відповідної розробки методичного забезпечення, професійної підготовки майбутніх фахівців тощо.

Дослідники визначають еколого-природничу компетентність як систему знань, умінь та навичок у площині екологічної діяльності, яка відповідає внутрішній позиції особистості та забезпечує кваліфіковане вирішення екологічно небезпечних ситуацій, спостереження та контроль за дотриманням екологічних вимог у різних сферах життєдіяльності відповідно до екологічного законодавства України. Здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та в довіллі, коли отримані екологічні знання, навички, досвід і ціннісні орієнтації актуалізуються в умінні приймати правильні рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для навколишнього середовища. Демонстрування екологічної доцільної поведінки, відповідальності особистості, здатність її до практичного вирішення екологічних завдань, наявності ряду особистісних якостей у комплексному поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно правильно діяти у проблемних ситуаціях, що виникають у різних сферах діяльності, та знаходити шляхи їх вирішення (О. Колонькова, В. Маршицька, О. Пруцакова, Л. Руденко) [5].

Проблема дослідження професійної підготовки фахівців визначається актуальними сучасними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, новими вимогами до навчання і виховання. У дослідженнях теорії і практиці вищої школи накопичено великий досвід щодо формування професійних якостей майбутніх педагогів. У наукових дослідженнях А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, О. Глузман, М. Євтух, О. Дубасенюк, Т. Козак, А. Коржуєв, А. Линенко, Н. Максименко, Ю. Пелех, А. Семенова, Т. Сущенко розкрито методологічні та теоретичні основи підготовки фахівців у ЗВО, які спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу. У наукових працях Ю. Бойчука, Н. Лисенко, Л. Лук'янової, Г. Тарасенка, Н. Ясінської визначено теоретико-методичні основи формуван-

ня екологічної культури майбутнього фахівця педагогічної освіти. Формуванню екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання присвячені дослідження Г. Білявського, В. Борейка, І. Костицької, Т. Нінової, М. Падуна, Г. Пустовіта, Ю. Саунової, С. Совгіри, С. Шмалей. Посилення ролі екологічної доміанти в освітньому середовищі закладів середньої та вищої освіти досліджували Г. Білецька, А. Захлебний, І. Зверев, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Мащенко, І. Суравегіна. У працях Л. Білик, В. Вербицького, М. Назарука, О. Пометун, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Сапожнікова висвітлюються проблеми формування відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища [4].

Аналіз літературних джерел показує, що професійна підготовка майбутніх фахівців початкової освітньої сфери включає в себе наступні складові: набуття особистістю життєвими компетенціями, оволодіння загальнонауковими, необхідними знаннями і вміннями для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності й опанування предметів природничого циклу.

Опанування майбутніми педагогами дисциплін природничо-наукової підготовки спрямоване на формування у них природознавчої компетентності розглядається як складова професійної компетентності. Під еколого-природничою компетентністю розуміємо інтегровану якість особистості, що проявляється у здатності здійснювати діяльність, основану на знаннях, вміннях, навичках, цінностях і досвіді, які отримали майбутні фахівці у процесі навчання природничим дисциплінам, особистісному ставленні як до діяльності, так і до предмету діяльності.

У розробках та наукових статтях з проблем компетентнісного підходу досить часто досліджуються теоретичні аспекти цієї проблеми. Натомість, у змісті сучасних навчальних програм пріоритет надається рівню і кількості знань перед здатністю школярів застосовувати знання у певних практичних ситуаціях. Це потребує більш докладного обґрунтування як у методиці роботи педагога, так і в більш системному запровадженні через зміст освіти, закладеному у Державному стандарті початкової освіти.

У Державному стандарті початкової освіти основною метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення

відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку [3].

Відтак, природничу підготовку майбутніх педагогів доречно розглядати як необхідну складову у формуванні їхніх професійних якостей. Крім того, гуманізація освіти, яка задекларована ключовою тенденцією парадигми сучасної початкової освіти, передбачає підняття статусу природничо-наукових навчальних предметів. Це спонукає вищу педагогічну школу до пошуку ефективних шляхів і засобів дидактично-технологічної підготовки майбутніх фахівців до викладання природничої освітньої галузі з урахуванням вітчизняного та зарубіжного творчого досвіду.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях особлива увага акцентується на необхідності упровадження нових підходів до змісту природничої освіти, використанні новітніх технологій у реалізації її основних завдань [2].

Компетентнісно орієнтований підхід до стандартизації загальної освіти обумовлений певними протиріччями. Так, з одного боку вітчизняними науковцями обґрунтовано запровадження практико-орієнтованого навчання, з іншого – у шкільній практиці учителі працюють за навчальними програмами, що орієнтують освітній процес на засвоєння учнями достатньо великого обсягу знань.

Отже, метою цієї статті є аналіз компетентнісного підходу до еколого-природничої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти у вимірах вимог сталого розвитку.

Аналіз наукових праць показав єдність думок учених у тому, що дефініція «екологічна компетентність» пов'язана зі знанням і діяльнісним аспектами. Характерною рисою екологічної компетентності виступає її сутність в практичній екологоорієнтованій діяльності.

Також можна зробити висновок, що екологічна компетентність особистості може бути розглянута як важливий компонент в системі найважливіших складових еколого орієнтованої особистості – екологічної культури, екологічної свідомості, екологічної освіти, екологічного виховання, екологічної діяльності.

Відповідно до думки зарубіжних вчених екологічна культура включає: екологічний стиль життя, якому притаманні екологічно обґрунтована діяльність і поведінку; екоцентричний світогляд; глобальне мислення; ціннісне ставлення до світу природи і людини; екологічна активність, відповідальність, раціональність, ощадливість, здоровий спосіб життя.

Аналіз досліджень багатьох вчених показав, що екологічна компетентність ґрунтується на

отриманих знаннях (екологічній грамотності), екологічному спрямуванні всієї життєдіяльності особистості (екологічній вихованості), правильному сприйнятті, розумінні і оцінці стану навколишнього середовища (екологічній свідомості) і екологічно активній діяльній позиції (екологічної діяльності).

Одним з провідних завдань екологічної освіти є формування екологічної грамотності особистості, яка повинна ґрунтуватися на пізнавальній активності особистості до знань і вмінь їх використовувати у повсякденному житті і при вирішенні екологічних проблем.

З позиції компетентнісного підходу до еколого-природничої підготовки екологічна грамотність визначається здатністю вирішувати проблеми різного рівня складності, стає одним з важливих засобів формування в свідомості особистості нового напрямку в діяльності – повсякденної турботи кожного про майбутнє людства, про збереження довкілля для майбутніх поколінь.

Для формування екологічної свідомості підрастаючого покоління майбутній вчитель має бути носієм такої екологічної свідомості, заснованої на глибоких екологічних знаннях, еколого орієнтованої поведінці і діяльності.

Пріоритетним напрямком сучасного освітнього процесу ЗВО виступає процес формування екологічної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти та створення максимально сприятливих умов для його реалізації. Умовами реалізації є: включення варіативних та інтегрованих еколого-природничих курсів в основну освітню програму вищої освіти; використання інтерактивних методів навчання і форм розвитку екологічної активності; включення в процес професійної підготовки студентів пошукових, дослідницьких і проектних методів, використання елементів самоосвіти, проблемного вивчення питань коеволюції людини і природи; участь студентів у проєктах, програмах, конкурсах і грантах в галузі екологічної освіти і раціонального природо користування; створення інфраструктури для забезпечення системи безперервної екологічної освіти в університеті.

Дійсно, фундаментальність освіти майбутнього педагога передбачає опанування природничо-наукових та професійно орієнтованих дисциплін, які надаючи базові знання, складають ядро сучасної наукової картини світу і мають принципово важливе значення для формування загального кругозору, культури мислення і наукового світогляду студентів.

Крім того, природознавча обізнаність є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Під природничою компетентністю,

перш за все, ми розуміємо рівень фахової здатності, що базується на освіченості майбутніх фахівців початкової освіти з базових дисциплін природничого циклу («Загальне землезнавство і краєзнавство», «Основи природознавства», «Екологія»), синтез знань яких, дозволить у подальшій професійній діяльності розвивати науковий світогляд учнів. Відтак, природнича підготовка студентів не має бути суто вузько професійною, оскільки в рамках даної посади вчитель школи першого ступеня повинен бути готовим до вирішення різних психолого-педагогічних освітніх проблем.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців початкової освіти дозволив виявити такі основні вимоги: розуміння сутності та соціальної значущості своєї майбутньої професії, основних проблем дисциплін, що визначають конкретну сферу їх діяльності; методична обізнаність у природничій галузі знань; психологічна готовність до зміни виду та характеру своєї професійної діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає оволодіння майбутнім фахівцем початкової освіти системою знань і практичних умінь та навичок, спрямованої на організацію та керування процесом отримання природничих знань та формування природознавчої компетентності здобувачів початкової освіти, а відтак, важливим чинником є сформованість природознавчої компетентності у самих вчителів, яка передбачає особистісне утворення майбутнього фахівця освіти, що характеризує здатність розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина – природа".

Основними формами та методами організації діяльності майбутніх фахівців початкової освіти під час практичної підготовки є: педагогічний тренінг (відпрацювання вмій і навичок застосування елементів педагогічних технологій у роботі з учнями), ділова професійно орієнтована гра (проекування та викладання фрагментів уроків «Я досліджую світ» на основі використання сучасних навчальних технологій), інтерактивні вправи «мозковий штурм», «коло ідей» (прийняття конкретних рішень з певної проблеми, які спонукають студентів розвивати свою уяву і творчість, уможливлують вільне висловлювання ними власних думок), робота у малих групах, колективна творча робота (розв'язання складних проблем, що потребують колективного обговорення, і використовується з метою формування умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості).

Зміст практичної підготовки (практично-лабораторний етап, педагогічна практика) студентів до проведення уроків інтегрованого курсу

«Я досліджую світ» виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях студента, за якими можна спостерігати. До них належать організаторські, інформаційні, комунікативні, перцептивні, орієнтаційні вміння.

З метою визначення рівнів сформованості екологічної компетентності майбутніх вчителів – студентів 5 курсу спеціальності «Початкова освіта» факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського проводилися дослідження з використанням діагностичних методів: анкетування, спостереження, бесіди.

Анкета

1. Як би ви охарактеризували сучасний стан екологічної підготовки майбутніх фахівців напрямку «Початкова освіта»?
2. Як ви розумієте поняття «природнича компетентність»?
3. Як ви розумієте поняття «екологічна компетентність»?
4. Які компоненти, на вашу думку, входять до складу еколого-природничої компетентності?
5. Чи вважаєте ви себе добре обізнаним в питанні екологічної підготовки як майбутніх фахівців початкової освіти?
6. Які вимоги, на ваш погляд, висуває суспільство до майбутніх фахівців спеціальності «Початкова освіта»?
7. Як Ви оцінюєте ефективність оволодіння студентами еколого-природничим матеріалом згідно з програмою екологічно спрямованих навчальних дисциплін?

Важливим етапом у процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до опанування дисциплін природничого циклу є самостійна робота. Вона проводиться з метою стимулювання і зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивної оцінки знань з еколого-природничих предметів; здійснюється самоконтроль та перевірка власних знань через виконання індивідуальних завдань. Студенти самостійно складають портфоліо з навчально-методичним матеріалом до занять (легенди, загадки, прислів'я, приказки, розповіді, цікаві відомості з енциклопедій, відеопрезентації, цікава та невідома інформація щодо цифрового матеріалу про об'єкти живої і неживої природи тощо) [8].

Таким чином, ефективність підготовки майбутнього фахівців початкової освіти спрямовують такі педагогічні умови:

- накопичення теоретичних екологічних знань; набуття навичок, які допоможуть вчителю мати широкий екологічний кругозір а також великий обсяг екологічних знань, інтересів;
- формування екологічного мислення, яке допоможе правильно визначити моральні та етичні норми поведінки в природі;

- здатність до саморозвитку, самоосвіти, пізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності взагалі, в тому числі і в галузі екології;
 - виховання екологічної свідомості, щодо економного ставлення до природних ресурсів, живої природи; забезпечення гармонійного поєднання екологічного світогляду, творчості, інноваційної діяльності з метою набуття екологічної культури вчителя як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до оволодіння екологічною і педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією;
 - формування екологічного професіоналізму вчителя, який буде достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку екокультури і самосвідомості [7].
- Найголовнішими причинами екологічної кризи є низький рівень екологічної свідомості людей, незнання та ігнорування ними і суспільством законів розвитку природи, безсистемне і споживачське ставлення до її ресурсів. Тому для вирішення екологічних проблем необхідна підготовка таких фахівців, які б змінили екологічну стратегію і тактику, були здатні проводити відповідну екологічну політику, організовуючи формування екологічної культури громадян України [1].

Список використаних джерел

1. Глуханюк В.М. Формування теоретичного рівня екологічної свідомості майбутніх учителів технологій / В. М. Глуханюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 270-272.
2. Грошовенко О. П. Світоглядно-екологічний підхід до змісту природничої освіти в школі I ступеня / О. П. Грошовенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 2. – С. 96-100.
3. «Державний стандарт початкової освіти» [Електронний ресурс] / 2018.– Режим доступу до ресурсу: [http:// nus.org.ua](http://nus.org.ua).
4. Крамаренко А. Проблема формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у контексті професійної підготовки / А. Крамаренко // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 10. – С. 157-161 .
5. Куриленко Наталія. Компетентнісний підхід як чинник формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізики // Наукові записки. Випуск 4 (II). Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – С. 266-270.
6. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи після-дипломної педагогічної освіти: Посібник / О.І. Пометун та ін. За ред. О.І.Пометун. – К. :Педагогічна думка, 2015. – 120 с. – С. 21.
7. Саєнко Ю. О. Екологічні екскурсії в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Ю. О. Саєнко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 284-291.
8. Черненко Г. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення уроків природознавства // Збірник наукових праць. Випуск 121' 2014. – С.243-250.

References

1. Hlukhaniuk V. M. Formuvannia teoretychnoho rivnia ekolohichnoi svidomosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii / V. M. Hlukhaniuk // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohiiienka. Ser. : Pedahohichna. – 2013. – Vyp. 19. – S. 270-272.
2. Hroshovenko O. P. Svitohliadno-ekolohichniy pidkhid do zmistu pryrodnychoi osvity v shkoli I stupenia / O. P. Hroshovenko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka . Pedahohichni nauky. – 2017. – Vyp. 2. – S. 96-100.
3. «Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity» [Elektronnyi resurs] / 2018.– Rezhym dostupu do resursu: <http:// nus.org.ua>.
4. Kramarenko A. Problema formuvannia sotsiopryrodnykh tsinnosteі maibutnikh fakhivtsiv pochatkovoї osvity u konteksti profesiinoї pidhotovky / A. Kramarenko // Vytoky pedahohichnoї maisternosti. Seriiia : Pedahohichni nauky. – 2012. – Vyp. 10. – S. 157-161 .
5. Kurylenko Nataliia. Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia fizyky // Naukovi zapysky. Vypusk 4 (II). Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. – С. 266-270.
6. Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku. Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta systemy pislia-dyplomnoi pedahohichnoi osvity: Posibnyk / O.I.Pometun ta in. Za red. O.I.Pometun. – K. :Pedahohichna dumka, 2015. – 120 s. – S. 21.
7. Saienko Yu. O. Ekolohichni ekskursii v protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovyykh klasiv / Yu. O. Saienko // Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2015. – Vyp. 3. – S. 284-291.
8. Chernenko H. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do provedennia urokiv pryrodoznavstva // Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 121' 2014. – С.243-250.

Ірина Сичко. Компетентностный подход к естественно-экологической подготовке будущих педагогов в измерениях требований устойчивого развития

В статье рассмотрены особенности эколого-естественной подготовки будущих специалистов начального образования в условиях требований стратегии устойчивого развития. Приоритетным подходом эколого-естественной подготовки определено компетентностный, что рассматривается как система эколого-естественных знаний, умений, совокупность профессиональных и личностных качеств будущего педагога, основанные на экоцентрических мировоззренческих убеждениях. Акцентируется внимание на формировании специальных компетенций, позволяющих учителю успешно решать задачи экологического воспитания и образования школьников.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, будущий специалист начального образования, природоведческая компетентность, устойчивое развитие.

Irina Sichko. A competence approach to environmental and natural training of future teachers in the measurements of the sustainable development requirements

The process of transition to sustainable development is global and, a single country cannot go on this path, while other countries will remain within the old model of development. The characteristic feature of organizing the existence of the world community is the transition to a new strategy of its development, being an integral component of the community, among other things, the priority task for Ukraine is the formation of a new education system – education for sustainable development.

Keeping up with the world community, Ukraine has declared its orientation on a sustainable development strategy. It is obvious that the development of education for sustainable development requires new pedagogical models, a new pedagogical culture and thinking, a new pedagogical content.

Therefore, the environmental factor is one of the priorities in the comprehensive training of future primary education specialists.

From the position of a competency-based approach to environmental and natural training, environmental literacy is determined by the ability to solve problems of different levels of complexity, becoming one of the important means of forming a new direction in an individual's consciousness – everyone's everyday concern about the future of humanity, about preserving the environment for future generations.

The analysis of scientists' publications suggests that the implementation of a competent approach in the training of primary education specialists will be successful in the conditions of comprehensive provision of all components of the educational process – the goals of training, building a competently oriented content of education, appropriate development of methodological support, professional training of future specialists.

The professional training of future primary education specialists should be understood as the process of mastering a person's life competencies, general scientific, professional knowledge and skills for successful professional activity, including mastering the subjects of the natural cycle.

The mastering of the future teachers of the disciplines of natural and science training is aimed at forming in them the natural competence, which we consider as a component of professional competence. By environmental competence we mean the integrated quality of a person, which is manifested in the ability to perform activities based on knowledge, skills, values, and experience acquired by future specialists in the course of learning natural disciplines, personal attitude to the activity and subject.

Keywords: competence, competency, future specialist of primary education, environmental competence, sustainable development.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-205-210

УДК 821.161.2:82-1:37.016

Олеся СЛИЖУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Запорізького національного університету
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: olesja_2014@ukr.net

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ПІДЛІТКАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ: МЕТОДИКО-ЛІТЕРАТУРНИЙ ПІДХІД

У статті розглядається дидактична система вивчення сучасної української поезії на уроках літератури в 5-9 класах. На основі аналізу наукових праць сучасних літературознавців виділено основні особливості літератури для підлітків, зокрема й поезії. Доведено актуальність введення в їхнє коло читання віршованих творів сучасних українських письменників. Запропоновано оновлення змісту шкільної програми з української літератури. Подано зразки аналізу поетичних творів за класами, які враховують вікові особливості учнів, їхні інтереси та формують предметну компетентність.

Ключові слова: сучасна українська поезія, мотиви лірики, підлітковий вік, дидактична система, предметна компетентність, шкільний аналіз художнього твору.

У вітчизняному літературознавстві спостерігається тенденція виокремлення літератури для підлітків в окремий напрямок досліджень, зумовлена масовою появою її на книжковому ринку й увагою до неї юних читачів.

Про підліткову книгу та її особливості розмірковують у своїх дослідженнях У. Баран [1], Н. Богданець-Білоskalенко [2], Т. Качак [4] та ін. Вони виокремлюють підлітковий вік як складову частину дитячого. Визнаємо слушною цю концепцію й зауважимо, що підліткова література має свої особливості, що дозволяє виділити її в структурі літератури для дітей та юнацтва. На одну з таких специфічних рис вказує Т. Качак: «Можливість чіткої ідентифікації читача з героєм – знакова риса сучасної підліткової літератури. Автор залишає читачам право оцінювати поведінку юних героїв, схвалювати чи критикувати їхні вчинки, робити власні висновки у процесі засвоєння нового емоційного досвіду» [4, 205]. Дослідниця, розглядаючи сучасну реалістичну прозу для юних читачів, зауважує в ній зміну естетичної парадигми, орієнтацію на зміну канону та вказує на тенденції її розвитку, зумовлені «відсутністю тематичних обмежень, відвертим художнім осмисленням тих проблем, про які не прийнято було говорити у літературі, які вважалися «низькими», «нелітературними» (фізіологічне дорослішання, набуття сексуальності, приховані бажання і дорослий досвід) та були забороненими для юних читачів; розгалуженою жанровою системою; поглибленням психологічної характеристики дітей-героїв; переосмисленням літературної традиції попередніх епох; відвертістю письма» [4, 209].

Насправді ж реалістична проза – один із різновидів літератури для підлітків, адже сучасні

тинейджери мають різноманітні інтереси, а також, унаслідок своїх вікових особливостей, вони менше заглиблені у свої особисті почуття (кохання, самовизначення, «дорослі» бажання), ніж реципієнти в юнацькому віці. Попри уявлення про те, що підлітки більше любляють прозу, сучасна поезія також перебуває у колі їхніх уподобань.

Мета статті – розглянути можливості системного вивчення сучасної української поезії підлітками в шкільному курсі української літератури, запропонувати методичні підходи до її аналізу у 5-9 класах.

Окремо питання специфіки поезії в літературі для дітей та юнацтва українське літературознавство не розглядало. Між тим, ця частина масиву літератури для юних читачів, хоч і є не такою великою за обсягом і глибиною осягнення дійсності, як проза, усе ж заслуговує на увагу. У підручниках та нарисах з історії дитячої літератури поезія для дітей і підлітків розглядається у контексті літературного процесу певного періоду. Увага істориків літератури не акцентується на особливостях її еволюції в жанровому й образному аспектах. Попри це, поезія – особливий вид літератури для дитячого й підліткового читання. «Поезія проявляє свою мистецьку автономію, витворюючи «другу реальність», пов'язану з доволі широким світом багатьма асоціативними каналами. Тому спроби одностороннього узалежнення її від зовнішньої дійсності, перетворення її на засіб маніпулювання позаестетичних систем (політики, ідеології, релігії тощо) призводять до дискредитації сутності цього мистецтва. Оперта на ірраціональні принципи світобачення, поезія відмінна тим самим від логічних структур. Цим вона

різняється від прози з її виразним логічним компонентом, котрий посилює частку раціональних ознак у романі чи повісті» [8, 541]. Поезія для підлітків вирізняється з-поміж поезії загалом, перш за все, проблемно-тематично. У ній асоціативно постають проблеми, які цікавлять і хвилюють підлітків: існування в соціумі, взаємини між індивідами, самовизначення, пошук життєвого шляху, почуття дружби, любові, симпатії тощо. Незважаючи на те, що поезія більше розкриває чуттєві сфери людини, все ж вона не позбавлена впливу соціальних чинників, від яких залежить переважання тих чи інших мотивів та образів.

Перелік творів для вивчення у програмі, за якою навчаються сучасні підлітки, включає, без сумніву, високохудожні, канонічні твори. Але всі вони належать швидше до історії літератури і не відображають тенденцій сучасної літератури для дітей та юнацтва.

Вважаємо позитивним, що нарешті такі твори не тільки з'явилися у шкільній програмі, але й представлені різними жанровими різновидами. Якщо у попередній редакції цього документа сучасна поезія була представлена у 7 класі віршами Ліни Костенко «Дощ полив...», «Кольорові миші», «Чайка на крижині», «Крила». Розглядалися уявне, фантастичне і реальне в її поезіях, розгорнута притчева метафора про глибоке духовне наповнення людини – її «крилатість»; а у 8 вивчались поезії Василя Голобородька «З дитинства: дощ» («Я уплетений...»), «Наша мова», «Теплі слова», їх наскрізний патріотизм, філософічність, фольклорна основа; також поетична творчість Івана Малковича, то у новій редакції введений, крім того, цілий розділ «Із сучасної української поезії (кінця ХХ – початку ХХІ ст.) (на вибір) О. Забужко («Рядок з автобіографії», «Читаючи історію»), В. Герасим'юк («Чоловічий танець»), Ю. Андрухович («Астролог», «Пісня мандрівного спудея»), І. Малкович («З янголом на плечі», «З нічних молитов»), А. Мойсієнко («Жовтень жовті жолуді»), І. Павлюк («Дівчинка»), Г. Кирпа («Мій ангел такий маленький...», «Коли до вас темної ночі...»)). Зосередженість усього масиву сучасної поезії в одній темі не дає уявлення про її тематичну палітру й розмаїтість, між тим вона заслуговує на увагу, тому доцільно розглядати окремі тематичні й жанрові різновиди сучасної української поезії в кожному з 5 по 9 класи, а також ввести окрему оглядову тему в 11 класі.

Сучасна українська поезія для підлітків бере свій початок з часу здобуття Україною незалежності у 1990 році. Відтоді в українській поезії відбулось повне оновлення тематичних і жанрових аспектів, з'явилися поетичні шедеври молодих авторів і вже зрілих поетів, які продовжують пра-

цювати в царині поезії для юних читачів. Як і сучасній «дорослій» поезії, їй властиві «алогічність, іронічність, метафоричність, ігровий характер, мовні каламбури, фольклорні та літературні ремінісценції, астрофічна побудова» [5, 259].

Учені-методисти в основному розглядають цілісний аналіз ліричного твору в старших класах. Зокрема, Ю. Бондаренко [3] пропонує принципи групування ліричних творів, формування системи уроків на їх основі, шляхи та методи аналізу поетичних текстів в 9-11 класах розглядати в рамках цілісної дидактичної моделі. Цілісне бачення формування літературознавчої й читацької компетентностей підлітків у процесі вивчення поетичних творів не представлене в працях методистів, а в шкільній програмі з української літератури не простежується послідовність розвитку поняття про сучасну поезію в 5-9 класах. На нашу думку, вивчення підлітками сучасної української поезії повинно відбуватись системно. Найбільш доцільним є розгляд теми, присвяченої їй, у кожному з класів та використання вчителем сучасних прийомів для її сприйняття й аналізу. Спробуємо представити таку систему у вигляді таблиці.

Враховуючи сучасні тенденції компетентнісного підходу в освіті та вікові особливості учнів-читачів, формування поняття про специфіку сучасної української поезії, її жанрово-видові особливості та розвиток наскрізних умінь має відбуватися одночасно. Учні 5-6 класів – молодші підлітки краще сприймають навчальну інформацію, якщо вона подається в ігровій формі, тому й поетичні твори для читання й аналізу варто добирати легкі, з ігровими елементами, які асоціативно сприймаються юними читачами, розвивають їхню уяву й викликають зацікавленість змістом, вираженим у формальних якостях. Тому пропонуємо п'ятикласникам вивчати сучасну пейзажну лірику у її жанрово-тематичному розмаїтті.

Зокрема, творчість поета-мариніста, автора 17 лірично-психологічних збірок поезії для молодших школярів і підлітків (останні – «До синього моря хмарина пливе» (2001), «Чари ворожбитів» (2005), «Хвиля хвилю доганяє» (2007), «Листи з осіннього саду» (2013), «За нашим садом грає море», «Гуляє парус на Лимані» (2016)), Анатолія Качана, який майстерно використовує слово як засіб гри з читачем, трансформуючи її у різні жанрові форми – забавлянки, безконечники, скоромовки, філологічні ігри-загадки, ліричні поезії про працю, про природу моря і степу. Наскрізними образами-символами його поезій є старий маяк, чайка, море, степ, портовий кран.

Основні мотиви лірики останніх років, крім морської, – це любов до рідної землі, природи, материнського слова і пісні, звеличення праці

Клас	Тема уроку	Модель уроку	Прийоми сприйняття й аналізу поетичного твору
5	Різновиди сучасної пейзажної поезії. Вірші Анатолія Качана зі збірки «Гуляє парус на Лимані». Дивовижний світ природи у «Книжечці для Дзвінки» Ігоря Калинця. Поетична енциклопедія у світі природи «Страдноцвіт» Івана Низового	Ігровий поетичний квест	Демонстрація ілюстративного ряду пейзажів, прослуховування музичних творів, суголовних із поезією, декламація віршів, відгадування ребусів тощо
6	Відображення актуальних проблем сьогодення в сучасній патріотичній ліриці. Поетичні твори Ліни Костенко «Усе моє, все зветься Україна», «Біль єдиної зброї», Григорія Чубая «Україні», Юрія Андруховича «Україна ж – це країна бароко», Василя Голобородька «Наша мова», «Теплі слова»	Поетичний диспут	Конкурс декламаторів, формулювання «товстих питань», відповіді на них, «займи позицію», «шкала думок», підготовка до написання есе
7	Оспівування краси людських взаємин в сучасній українській поезії. Вірші Ігоря Павлюка «Дівчинка», «Асоціації», Романа Скиби «І прийдеш по першому морозі», «Заскриплять поїзди із вокзалів заплаканих», Олени Максименко «Я тобі не сестра, я тобі листопад»	Поетичний марафон	Сторітеллінг, виразне читання, вільне асоціювання
8	Міфологічна поезія сьогодення. Іван Малкович «Із янголом на плечі», «Музика, що пішла». Василь Герасим'юк «Жива ватра», «Йде мати і дитя несе», «На березі він вогонь розклав»	Герменевтична студія	Постановка й виконання дослідницьких завдань
9	Сучасна українська співана поезія. Сергій Жадан «Коли Вона», «Час працює на мене», Кость Москалець «Вона», «Ти втретє цього літа зацвітеш», Олександр Ірванець «Мова»	Літературно-музична композиція	Групова робота над проектами

моряків і хліборобів, мрії про майбутнє. Дослідники відзначають мелодійність і майстерну ритміку, влучність метафор і порівнянь, ігрову образність і смислову завершеність поезій А. Качана.

Поезія Ігоря Калинця, дисидента, представника пізнього шістдесятництва для підлітків – це його «Книжечка для Дзвінки». Поетична збірка, написана митцем для своєї доньки, відкриває перед юними читачами дивовижний світ природи, примушує побачити його широко відкритими очима залюбленого в музику звуків довкілля підлітка. Верлібри, якими написані вірші, виразні, але водночас місткі й завершені. Змальований в зорових і слухових образах дивосвіт – стежечка, вітер, хмара, блискавка, грім, дощик – постає близьким і водночас казковим, утворює завершений образ рідного краю, де народився, живеш і з яким пов'язуєш своє майбутнє.

Автором поетичних збірок для дітей і підлітків є шістдесятник з Луганщини Іван Низовий. Є у його творчому доробку збірки для підліткового читання: «Страдноцвіт» – поетична енциклопедія у світі природи, в якій автор знайомить юного читача з найпоширенішими рослинами України, їх походженням і роллю в житті людини; «Ми єсть народ» – поетична історія народів, які населяють Україну; «Ой комуно моя, Ойкумено...» – поетичний спогад про дитинство автора. Поезія Івана Низового глибоко лірична, сповідальна, щиро за-

кохана в Україну, її історію, яку автор прагне повернути юним читачам.

Актуальною нині в колі підліткового читання є патріотична поезія. Рекомендуємо, ознайомлюючи шестикласників із метрикою, строфікою й римуванням, звернутися до аналізу поезій сучасних авторів, тематично близькими до теми любові до рідної землі, мови, України, уболівання за її долю. Пропонуємо до розгляду поезію Ліни Костенко, Юрія Андруховича, Григорія Чубая, Василя Голобородька, яка має спільну тематику, але відмінності у римуванні. Г. Токмань зауважує: «Підлітки, як правило, сприймають лише вірші з точним римуванням, поділом на строфи, послідовним розміром. Поезію з оригінальною образною побудовою варто розглядати в старших класах, підготувавши учнів до сприймання поетичних образів у версифікаційно неklasичній формі» [9, 165]. Ці зауваги можуть стосуватися вивчення поезії XIX-XX ст., але сучасні тенденції в її розвитку – це тяжіння до розмитого версифікаційного канону, верлібрів, білих віршів, швидше ритмізованої, ніж римованої поезії. Тому, розглядаючи віршовану літературу у 5-9 класах, слід звернути увагу на неї також.

Поезія Ліни Костенко на патріотичну тему розкриває найтонші почуття у сприйнятті України, її трагічного й героїчного шляху. Це, зокрема, поезії, рекомендовані для аналізу, «Біль єдиної

зброї», «Усе моє, все зветься Україна», в яких – гордість за рідний край, який не мав «нейтральних барв», за його мову, святу і звичну, як хліб, і водночас величну й недосяжну.

Поетичний доробок Юрія Андруховича, створений ним в 90-ті роки ХХ ст., належить до раннього періоду його творчості. У поезіях патріотичного спрямування звучить бадьорий голос молодій людині. Зокрема у вірші «Україна ж – це країна бароко» поет милується своєю країною й водночас передає трагізм її, тому що рідна земля зазнавала руйнувань ординців і стала «чимось більшим, аніж сорочка для шкіри».

Поетичне звернення Григорія Чубая «Україні» – глибоко ліричне в своїй основі, щире висловлення захоплення і присягання на вірність назавжди. Вірш глибоко метафоричний («тополь свічки зелені», «пожар твоїх калин»), у ньому шестикласники відшукують яскраві епітети фольклорного походження «синє небо», «вітер сивий, гіркий, печальний», виразну анафору «в моїх...». Вірш має класичне римування й легко може бути вивченим напам'ять.

Поезія Василя Голобородька бере свій початок ще з «шістдесятництва» й триває дотепер. Він – майстер верлібрів як для наймолодших читачів (збірки «Віршів повна рукавичка», «Соловейків теремок»), для молодших підлітків («Хлопчик малює літо») так і для дорослих читачів. Аналізуючи поезію В. Голобородька, В. Кизилова зазначає: «Справжнім відкриттям стала його дебютна збірка поезій для дітей «Віршів повна рукавичка» (видавництво «Грані-Т», 2010), що у 2011 р. стала переможцем міжнародного конкурсу дитячої літератури Міжнародної молодіжної бібліотеки (Німеччина). Її внесення до каталогу «White Ravens», який вважається ключовим орієнтиром у світі дитячої та підліткової літератури, стало подією не лише для автора, а й усього культурного простору України» [5, 72].

Шкільна програма пропонує для вивчення кілька поезій Василя Голобородька: «З дитинства: дощ» («Я уплетений...»), «Наша мова», «Теплі слова», основними мотивами яких є дорослішання, шлях до рідної домівки, морально-етичні проблеми. Усі поезії В. Голобородька – закодовані й закорінені у фольклор образні системи, розгадування яких вимагає від підлітків роздумів про роль кожного слова у невеликих за обсягом віршах, уважного герменевтичного вчитування у поетичний текст.

Не можна оминати увагою інтелектуальну поезію для підлітків покоління 90-х: Ігоря Павлюка («Дівчинка», «Асоціації», «Політ над Чорним морем»), Маріанни Кіяновської («Я вертаюсь надвечір у світ, де відстояні хаші...»), «Зненацька зне-

рухомлені ліси», «Палестина (Пори року)», Мар'яни Савки («Каравели відходять. Порожніють порти...»), «Малюнки на камені», «Весна»), Романа Скиби (збірка «Хвороба росту»), **Олени Максименко «Я тобі листопад», збірку «Шоколадні вірші про кохання»** – подарунок для підлітків від «Видавництва Старого Лева» тощо. Пропонуємо детально розглянути їх на уроках української літератури та позакласного читання у 7 класі й провести конкурси на краще виконання поезії, що сприятиме вдосконаленню техніки читання й емоційно-образної виразності. Оспівування краси людських взаємин стане темою для письмових практик – «сторітелінгу», «вільного асоціювання» тощо.

Особливостями сучасної української поезії є її глибока метафоричність, міфологізм, закоріненість у фольклорні традиції. Восьмикласників можемо ознайомити з поезією, в якій виразними є саме ці елементи. Зокрема Василь Герасим'юк належить до покоління вісімдесятників, поезія яких здебільшого глибоко закорінена в міфологію. Це стосується і його поетичного доробку в цілому й зокрема збірки «Була така земля», яка порушує важливу для молодого покоління тему національної пам'яті, а у 8 класі підлітки, за програмою, знайомляться з поезією «Чоловічий танець», яка входить до неї. Міфологізм його потребує знань у цій галузі, бо, як зазначає дослідниця його творчості Л. Кісельова, «від окремих етіологічних міфів про походження різних речей чи явищ, від розбудови магічного «гуцульського тексту» поет зрештою приходиться до того всеохопного «вкраїнського міфу», який віддзеркалює минуле, пояснює сучасне та прогнозує прийдешнє» [6, 89].

Поетичний доробок І. Малковича глибоко міфологічний. Він також представлений у шкільній програмі з української літератури. Цікавими для підлітків тематикою й проблематикою є його поезії «Подорожник», «Пісенька про черешню», «Музика, що пішла», «Все поруч», «Смородина», «Із янголом на плечі (Старосвітська балада)». Дослідники творчості І. Малковича відзначають музичність його поезії, яка поєднується з тонким естетизмом і насичена народною міфологією.

Популярним напрямком у підлітковій поезії останніх років стала рок-поезія на слова українських класиків Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Павла Тичини, Олександра Олеся, Василя Стуса, Василя Симоненка та сучасних поетів С. Жадана, Юрія Андруховича та ін. у виконанні українських рок-гуртів, яка може використовуватись і на уроках вивчення класики, і в розповідях про тенденції розвитку української поезії сьогодення. Хоча у 9 класі й розпочинається вивчення української літератури в діахронному розрізі,

розгляд тем з класичної літератури потребує зв'язків із сучасністю, проєкції на розгляд актуальних для підлітків проблем. Вони є цікавим матеріалом для виконання учнями групових проєктів про музикальність сучасної поезії, синтез мистецтв і засоби вираження почуттів і переживань людини в критичні періоди її життя.

Сучасні підлітки потребують сучасної поезії, в якій би вони пізнавали світ і своє місце в ньому, в якій би бачили відображення подій, що відбуваються тут і тепер. Однак у ній не повинно бути ненормативної лексики, відкритого еротизму, натуралізму й провокативних політичних тем, адже все це притуплює підліткову безпосередність і відкритість, зумовлює передчасне дорослі-

шання й входження у субкультури, що справляє негативний вплив на розвиток особистості у підлітково-юнацькому віці.

Отже, зміст шкільної літературної освіти підлітків потребує змін із урахуванням тенденцій розвитку сучасних прози й поезії для юних читачів, а також їхніх інтересів та уподобань, особливостей сучасної освітньої системи, її орієнтації на впровадження нових технологій і стратегій сприйняття й інтерпретації художніх творів на уроках української літератури.

Перспективами подальших досліджень є розробка практичних рекомендацій та моделей уроків з вивчення сучасних поетичних творів у 5-9 класах.

Список використаних джерел

1. Баран У. С. Активний канон сучасної літератури для дітей та юнацтва: Захід та Схід. *Наукові праці : Науково-методичний журнал. Філологія. Літературознавство*. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2014. С. 8–12.
2. Богданець-Білоskalенко Н. І., Качак Т. Б. Сучасна українська література для підлітків : огляд останніх років. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 4. С. 21–24.
3. Бондаренко Ю. Дидактична модель вивчення ліричних творів у школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 60–65.
4. Качак Т. Сучасна українська реалістична проза для підлітків : зміна естетичної парадигми. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018. Випуск 67. Частина 2. С. 202–211.
5. Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 352 с.
6. Кизилова В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс : навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл. Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. 236 с.
7. Кісельова Л. Поетика й ідеологія міфу Василя Герасим'юка. Київ : НаУКМА, 2016. 106 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2013. 312 с.

References

1. Baran, U. S. (2014). *Aktyvnyy kanon suchasnoyi literatury dlya ditey ta yunatstva: Zakhid ta Skhid [The active canon of modern literature for children and youth: West and East]*. *Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyy zhurnal. Filologiya*. Mykolayiv: CHMDU im. P. Mohyly, p. 8–12 [in Ukrainian].
2. Bohdanets'-Biloskalenko, N. I., Kachak, T. B. (2017). *Suchasna ukraiyins'ka literatura dlya pidlitkiv: ohlyad ostannikh roki v [Modern Ukrainian Literature for teens: a review of recent years]*. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. № 4, p. 21–24 [in Ukrainian].
3. Bondarenko, Yu (2011). *Dydaktychna model' vyvchennya lirychnykh tvoriv u shkoli [Didactic model of studying lyrical works at school]*. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykholohiya*. Out. 35, p. 60–65 [in Ukrainian].
4. Kachak, T. B. (2018). *Suchasna ukraiyins'ka prosa dlya pidlitkiv: zmina estetychnoyi paradyhmy [Modern Ukrainian Prose for teens changing the aesthetic paradigm]*. *Visnyk Lvivs'koho universytetu. Seriya filologichna*. L'viv: L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka. Out. 67, part 2, p. 202–211 [in Ukrainian].
5. Kachak, T. (2018). *Ukrayins'ka literatura dlyaditey ta yunatstva: pidruchnyk [Ukrainian Literature for children and youth: textbook]*. Kyiv : VT "Academiya", 352 [in Ukrainian].
6. Kyzlyova, V. (2015). *Ukrayins'ka literatura dlyaditey ta yunatstva: novitnyy dyskurs : navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya studentiv vyshchikh navchal'nykh zakladiv. [Ukrainian Literature for children and youth: the latest discourse : educational and methodical guide for students of higher education]*. Starobil's'k: Vydavnytstvo DZ "Luhans'kyy natsional'nyy universytet", 236 [in Ukrainian].
7. Kisel'ova, L. (2016). *Poetyka y ideolohia mifu Vasylya Herasym'yuka [Poetics and ideology of Vasyl Herasymyuk's myth]*. Kyiv : NaUKMA, 106 [in Ukrainian].
8. *Literaturoznachyy slovnyk-dovidnyk [Literary reference dictionary]* / R. T. Hromyak and other. (1997). Kyiv : VT "Academiya", 752 [in Ukrainian].
9. Tokman', H. L. (2013). *Metodyka navchannya ukraiyins'koyi literatury v seredniy shkoli : pidruchnyk [Methodology of teaching Ukrainian literature in high school: textbook]*. Kyiv : VT "Academiya", 312 [in Ukrainian].

Олеся Слыжук. Система изучения подростками современной украинской поэзии: методико-литературный подход

В статье рассматривается дидактическая система изучения современной украинской поэзии на уроках литературы в 5-9 классах. На основе анализа научных трудов современных литературоведов выделены основные особенности литературы для подростков, в частности и поэзии. Доказано актуальность введения в их круг чтения стихотворных произведений современных украинских писателей. Предложено обновление содержания школьной программы по украинской литературе. Представлены образцы анализа поэтических произведений по классам, которые учитывают возрастные особенности учеников, их интересы и формируют предметную компетентность.

Ключевые слова: современная украинская поэзия, мотивы лирики, подростковый возраст, дидактическая система, предметная компетентность, школьный анализ художественного произведения.

Olesia Slyzhuk. System of study by teens of modern Ukrainian poetry: methodological and literary approach

The article deals with the didactic system of studying modern Ukrainian poetry in literature classes in grades 5-9. On the basis for the analysis of scientific works of contemporary literary critics the main features of literature for teens, including poetry identified. Poetry for teenagers differs from poetry in general, above all, to the problems and topics it addresses. It associatively presents problems that interest and excite teenagers: existence in society, relationships between individuals, self-determination, finding a life path, feelings of friendship, love, sympathy and more. Despite the fact that poetry is more open to the sensual spheres of man, it not deprived of the influence of social factors on which the predominance of various motives and images depends. The urgency introduction of poetry works by contemporary Ukrainian writers in the circle of teenagers reading proved. Updating the content of the school curriculum on Ukrainian literature is offer. The focus of the whole array of contemporary poetry in one theme does not give an idea of its thematic palette and variety but it deserves attention therefore, it is advisable to consider individual thematic and genre varieties of modern Ukrainian poetry in each of grades 5 through 9 and enter a separate review topic in Grade 11. Modern teenagers need modern poetry in which they would learn about the world and their place in it, in which they would see reflections of events happening here and now. Samples analysis of poetic works by classes presented, which into account the age characteristics of the students, their interests take and the subject competence form. The study proves that the content of teenagers' literary education need to change. It should focus on the development of modern prose and poetry for young readers. Taking into account the peculiarities of the modern educational system is also important, as is the introduction of new technologies of perception and interpretation of artworks in the study of Ukrainian literature

Keywords: modern Ukrainian poetry, motives of the lyrics, teenage, didactic system, subject's competence, school analysis of artwork.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-211-216

УДК 371.134-044.227:378-057.875

Володимир СТАРОСТА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
e-mail: volodymyr.starosta@upjs.sk

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі узагальнення результатів досліджень науковців та реальної практики професійної підготовки студентів різних спеціальностей у вищій школі виокремлено наступні компоненти структури готовності до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний. Встановлено, що більшість дослідників до такої структури включають мотиваційний, когнітивний та процесуальний компонент. Додаткові компоненти, як правило, характеризують професійну специфіку майбутніх фахівців. Всі структурні компоненти перебувають у динамічному взаємозв'язку, формують особистісну та функціональну готовність до професійної діяльності. Встановлено за результатами анкетування, що більшість студентів за власною самооцінкою мають середній та високий рівень професійної підготовки.

Ключові слова: готовність студентів до професійної діяльності, структура готовності до професійної діяльності, підготовка студентів до професійної діяльності.

Якісна фахова освіта – актуальне завдання сучасного суспільства, а готовність студентів до майбутньої професійної діяльності – важлива мета і результат діяльності закладів вищої освіти. Індикаторами такої готовності є формування професійної компетентності, мотивація професійного навчання, систематична самоосвіта тощо. Важливо з позицій системного підходу визначити в структурі готовності студентів до майбутньої професійної діяльності необхідні компоненти як складові такої готовності, аби врахувати в освітньому процесі вищої школи.

Дослідження показує, що проблема структури готовності до професійної діяльності розглядається вітчизняними і зарубіжними вченими в різних аспектах, зокрема: психологічна готовність (Г. Костюк, В. Моляко та ін.), структурні компоненти готовності (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, І. Гавриш, Л. Кандибович, В. Моляко, В. Сластьонін, Ю. Шаповал та ін.) тощо.

В праці [15] (В. Староста, 2019) нами висвітлено найбільш поширені підходи науковців щодо сутнісної характеристики поняття «готовність до професійної діяльності» – особистісний, функціональний, системний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний. Готовність характеризується як стан, процес, результат, явище, якість, мета тощо, що свідчить про багатогранність феномена «готовність до професійної діяльності».

У науковій літературі готовність до професійної діяльності досліджується за її структурними компонентами. Нами виявлено різноманітність

поглядів науковців на структуру готовності студентів до професійної діяльності.

Метою статті є аналіз та узагальнення поглядів дослідників щодо структури готовності студентів до професійної діяльності, аби виявити основні складові компоненти.

Вчені наводять широкий перелік складових досліджуваної готовності (чи її структури) з позицій системного підходу. Наприклад, К. Дурай-Новакова зазначає, що процес формування готовності характеризується складною динамічною структурою, до якої входить сукупність емоційних, вольових, мотиваційних, пізнавальних, операціональних аспектів, властивостей, утворень, станів психіки особистості у їх співвідношенні з зовнішніми ситуаційними умовами й майбутніми завданнями (К. Дурай-Новакова, 1983) [5, 17].

Готовність як складне психологічне явище, згідно В. Сластьоніна, крім необхідних знань, умінь і навичок, містить не тільки адекватні вимоги до професійної діяльності, якостей особистості і здібностей, а й пізнавальні (усвідомлення професійних завдань, оцінка їх значущості), мотиваційні (інтерес до професії, прагнення домогтися успіху) та вольові (подолання сумнівів, вміння мобілізувати свої сили) компоненти, а отже, передбачає наявність когнітивної, операційної та аксіологічної складових (В. Сластьонін, 1992) [11, 79]. Згодом В. Сластьонін (2000) [12] виокремлює такі компоненти професійної готовності: психологічний, науково-теоретичний, практичний, фізичний, психофізіологічний.

На основі огляду літературних джерел нами виявлено компоненти в структурі готовності до

професійної діяльності майбутніх фахівців різних спеціальностей, які наведено у табл. 1.

Виокремлені компоненти (табл.1) структури готовності до професійної діяльності засвідчують як різноманітність, так і подібність поглядів учених щодо деяких компонентів. Розглянемо спроби дослідників, які спрямовані на узагальнення структурних компонентів готовності.

М. Дьяченко та Л. Кандибович (1976) розрізняють загальну й ситуативну готовність. Якщо загальна готовність є інтегральною, стійкою характеристикою особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, то ситуативна готовність – психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній ситуації, за конкретних обставин [6, 20].

Підходив науковців до визначення структури готовності до професійної діяльності, згідно І. Гавриш (2005) [4], можна визначити такі:

- загальнотеоретичний (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Нерсесян, В. Пономаренко, В. Пушкін та ін.), згідно якого структурні компоненти готовності є універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій;
- професіографічний (Ф. Гоноболін, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мо-

роз, Р. Нью, В. Селіванов, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), за яким структурні компоненти однозначно виводяться з професіограми.

І. Гавриш (2005) вважає, що структура готовності до професійної діяльності є тотожною структурі відповідної функціональної психологічної системи і містить наступні компоненти: мотиви діяльності; цілі діяльності; інформаційна основа діяльності; програма діяльності; блок прийняття рішення і підсистема професійно важливих якостей особистості [4].

Науковці виокремлюють також функціональну (процесуальну, професійну) та особистісну складову готовності до професійної діяльності. Поділяємо думку авторів (З. Курлянд та ін., 2005) [10, 225-227] про єдність особистісного та процесуального компонентів готовності, оскільки з одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, волева, мотиваційна); з іншого – операціонально-технічною. Подібну думку про професійну та особистісну готовність формулює Т. Смолеусова (2012) [14, 7], а також Ю. Шаповал (2007) [17], який визначає особистісні та функціональні компоненти готовності (див. табл. 1).

Готовність студентів до професійної діяльності нами запропоновано розглядати як багаторівневе

Таблиця 1 – Компоненти структури готовності до професійної діяльності

Компоненти готовності	Джерело
студентів до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний	В. Багіна, О. Боровкова (2014) [1]
студентів до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, оцінно-рефлексивний	Н. Белослудцева, О. Петунін (2015) [2]
майбутніх економістів до професійної діяльності: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний, мотиваційний	С. Борисова (2011) [3]
до професійної діяльності: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, волевий, оцінний	М. Дьяченко, Л. Кандибович (1976) [6, 51]
майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності: мотиваційний, змістово-процесуальний, рефлексивний	О. Івлієва (2001) [7, 16]
студентів до професійної діяльності: організаційний, діяльнісний, оцінно-результативний	А. Китов, О. Остроумова (2011) [8]
майбутніх учителів до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний	Т. Куликова, Н. Проніна (2018) [9]
майбутніх учителів до педагогічної діяльності: професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанова (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості	З. Курлянд та ін. (2005) [10, 225]
майбутнього менеджера-економіста до професійної діяльності: цілемотиваційний, предметно-практичний, особистісний, рефлексивний	Л. Служинська (2012) [13]
майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності: професійна готовність (мотиваційна готовність, когнітивна готовність), особистісна готовність (здатність самореалізації; рішучість, як риса характеру)	Т. Смолеусова (2012) [14, 7]
майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: особистісні компоненти (мотиваційна, інформаційна, процесуально-діялісна та рефлексивна складові), функціональні компоненти (здатність до виконання конструктивної, організаційної, комунікативної та гностичної функцій професійної діяльності гуманістичного спрямування)	Ю. Шаповал (2007) [17]

особистісне новоутворення, яке формується в кількох взаємозв'язаних між собою підструктурах особистості (В. Староста, 2019) [15]: особистісна складова готовності містить мотиваційну здатність до професійної діяльності, її ціннісне усвідомлення тощо (підструктура спрямованості); пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, волю тощо (підструктура психічних процесів); властивості темпераменту, статеві і вікові властивості особистості тощо (підструктура біопсихічних властивостей); функціональна складова готовності (підструктура досвіду) концентрує професійні знання (інтелектуальна здатність), уміння і навички (практична здатність) для компетентного виконання майбутніх професійних функцій; рефлексію внутрішніх можливостей, результатів професійної підготовки для досягнення бажаних цілей в майбутній професійній діяльності.

Проведений аналіз літературних джерел та реальної практики підготовки майбутніх фахівців різних галузей дає можливість виокремити наступні основні структурні компоненти їх готовності до професійної діяльності, які визначають більшість авторів:

- мотиваційний (мотиви, прагнення домогтися успіху, інтерес до професії, ставлення до професійної діяльності і т.п.; деякі автори розглядають його ширше як мотиваційно-цільовий, мотиваційно-ціннісний та ін.);
- когнітивний (сформованість теоретико-методологічних, професійно-практичних знань і т. п., або інтелектуальна здатність; деякі науковці розглядають його як змістовий, теоретичний, науково-теоретичний, професійно-когнітивний та ін.);
- процесуальний (застосування знань, умінь та навичок у різних стандартних та нестандартних ситуаціях під час професійної підготовки, професійної діяльності і т. п., або практична здатність до професійної діяльності; за своєю суттю цей компонент аналогічний до компонентів готовності, які в ряді досліджень визначаються як практичний, діяльнісний, виконавчий, конструктивний, технологічний та ін.);
- рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, аналіз та самоаналіз професійної діяльності, аналітичне мислення і т.п.; з подібними ознаками такий компонент також називають як оцінно-рефлексивний, оцінний, оцінно-результативний, результативний). Даний компонент, з нашого погляду, є важливим у контексті постійного аналізу та самоаналізу професійної діяльності з метою самовдосконалення, всебічного та гармонійного розвитку і формування творчої особистості фахівця.

Порівняльний аналіз під час нашого дослідження показує, що більшість науковців до структури готовності включають мотиваційний, когнітивний та процесуальний компонент. Додаткові компоненти, які наводять деякі автори, з нашого погляду, характеризують професійну специфіку майбутніх фахівців. Аналогічний результат щодо структурних компонентів готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності нами описано в [16]. Отже, якщо основні компоненти структури готовності до професійної діяльності є майже універсальними і не залежать від особливостей конкретних професій, то змістове наповнення компонентів професійно зумовлене. Структурні компоненти перебувають у динамічному взаємозв'язку, формують особистісну та функціональну складову готовності до професійної діяльності. Оскільки особистісні якості фахівця виявляються в процесі його професійної діяльності, то вважаємо, що особистісна складова готовності (особистісні якості, здібності тощо) найбільше концентрується в процесуальному компоненті. Водночас дана складова також наповнює й інші компоненти (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний). Це зумовлено взаємозалежністю особистісних та професійних якостей фахівця, а отже, і зазначених структурних компонентів.

Для ілюстрації значущості рефлексивного компонента нами проведено анонімне електронне анкетування з використанням Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/1BHX7WEzb615wkYQGj85KMIKN0cnpZU1QoI4Q4RPJA3g/edit>), до якого долучились 423 студенти різних років навчання та факультетів ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Одне з питань анкети: «Оцініть теперішній рівень Вашої професійної підготовки». Відповідь за шкалою: 1 (дуже низький), 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (дуже високий). Студентів також запитували: «Чи задоволені Ви власним рівнем професійної підготовки з огляду на себе станом на теперішній час?». Пропонували такі варіанти відповіді: категорично «Ні»; скоріше «Ні»; не знаю; скоріше «Так»; однозначно «Так». Результати наведено у табл. 2 та рис. 1 відповідно.

Таблиця 2 – Самооцінка студентів рівня власної професійної підготовки

Бали	Кількість студентів	Частка студентів, у %
1	4	1,0
2	6	1,4
3	20	4,7
4	50	11,8
5	76	18,0
6	80	18,9
7	120	28,4
8	47	11,1
9	20	4,7

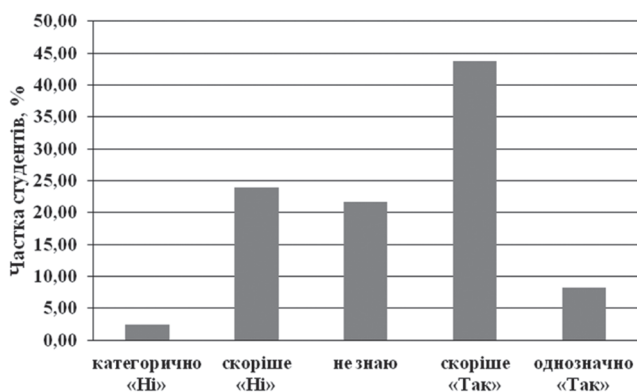


Рисунок 1 – Відповіді студентів на питання анкети: «Чи задоволені Ви власним рівнем професійної підготовки з огляду на себе станом на теперішній час?»

Отримані результати анкетування (рис. 1, табл. 2) свідчать, що студенти достатньо самокритично підійшли до такої самооцінки, оскільки тільки 8,27% анкетованих однозначно задоволені власним рівнем професійної підготовки, 43,74%

студентів – скоріше задоволені. Більшість майбутніх фахівців за власною самооцінкою мають середній та високий рівень професійної підготовки; середній бал самооцінювання – 5,99. На нашу думку, важливо, аби студент усвідомлював реальний стан своєї професійної підготовки з метою подальшого самовдосконалення, формування готовності до майбутньої професії.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу провести узагальнення і виокремити складові готовності студентів до майбутньої професійної діяльності (особистісна, функціональна/професійна), а також основні структурні компоненти готовності (мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний), які перебувають у динамічному взаємозв'язку. Подальше дослідження, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення та узагальнення поглядів науковців щодо критеріїв готовності до професійної діяльності та показників для діагностики такої готовності.

Список використаних джерел

- Багина В. А., Боровкова О. А. Особенности мотивационно-ценностного компонента личностной готовности к профессиональной деятельности студентов с учетом успешности в вузе. *Наука и современность*. 2014. N 34. С. 35-40.
- Белослудцева Н. В., Петунин О. В. Готовность студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. N 2 (18). С. 91-94.
- Борисова С. П. Система готовности студентов – будущих экономистов к профессиональной деятельности. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2011. N 2 (16). С. 13-17.
- Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): Монографія. Харків: ХОНМІБО, 2005. 388 с.
- Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». М., 1983. 32 с.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
- Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.
- Китов А. Ю., Остроумова Е. Н. Модель формирования готовности студентов ВУЗа к профессиональной деятельности. *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. 2011. N 1 (45). С. 18-25.
- Куликова Т. А., Пронина Н. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2018. N 3 (192). С. 84-90.
- Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид. К. : Знання, 2005. 399 с.
- Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: МГПИ, 1992. 180 с.
- Сластенин В. А. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
- Служинська Л. Б. Критерії, показники та стан сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2012. Вип. 22 (75). С. 343-349.
- Смолеусова Т. В. Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций. *Вестник НГПУ*, 2012. N 3. Т. 7. С. 5-17.
- Староста В. І. Підходи до сутнісної характеристики готовності студентів до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 2019. N 3(66). С. 232-237. DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-232-237.
- Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта*, 2019. Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923.
- Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Х., 2007. 20 с.

References

1. Bagina, V. A., Borovkova, O. A. (2014). *Osobennostimoti vacionno-cennostnogo komponenta lichnostnoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti studentov s uchetom uspehnosti v vuze*[Features of the motivational-value component of personal readiness for students' professional activities, taking into account success at the university]. *Science and Modernity*. N 34. 35-40 [in Russian].
2. Belosludceva, N. V., Petunin, O. V. (2015). *Gotovnost' studentov uchrezhdenij SPO k professional'noj dejatel'nosti* [The student's readiness of vocational school for the professional activities]. *Professional education in Russia and abroad*. N2 (18).91-94 [in Russian].
3. Borisova, S. P. (2011). *Sistema gotovnosti studentov – budushhih jekonomistov k professional'noj dejatel'nosti*[The system of readiness of students – future economists for professional activities]. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*.N 2 (16). 13-17[in Russian].
4. Havrysh, I. V. (2005). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti (metodolohichni i teoretychnyi aspekty): Monohrafiia* [Forming future teachers' readiness for innovative professional activity (methodological and theoretical aspects): Monograph]. Kharkiv: KhONMIBO, 388 [in Ukrainian].
5. Duraj-Novakova, K. M. (1983). *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoi dejatel'nosti* [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity]. *Extended abstract of doctor's thesis*.Moscow [in Russian].
6. D'jachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (1976). *Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity].Minsk: Izd-vo BGU, 175 [in Russian].
7. Ivliieva, O. M. (2001). *Kryterialno-orientovane testuvannia v systemi formuvannia profesiinoi hotovnosti vchytelia pochatkovykh klasiv* [Criterion-oriented testing in the system of formation the elementary school teacher's professional readiness].*Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
8. Kitov, A. Ju., Ostroumova, E. N. (2011). *Model' formirovaniia gotovnosti studentov VUZa k professional'noj dejatel'nosti*[Model for the formation of readiness of university students for professional activities].*Bulletin of the Educational-methodical association for vocational education*. N 1(45).18-25[in Russian].
9. Kulikova, T. A., Pronina, N. A. (2018). *Formirovanie gotovnosti budushhego pedagoga k professional'noj dejatel'nosti* [Formation of the readiness of the future teacher for professional activities]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. N 3 (192). 84-90 [in Russian].
10. Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I., Semenova, A. V. ta in. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher education pedagogy]. Kyiv: Znannia, 399 [in Ukrainian].
11. Slastenin, V. A. (1992). *Professional'naja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [Teacher training in higher education].Moscow:MGPI, 180 [in Russian].
12. Slastenin, V. A.(2000). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Shkola-Press, 512 [in Russian].
13. Sluzhynska, L. B. (2012). *Kryterii, pokaznyky ta stan sformovanosti hotovnosti maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv do profesiinoi samorealizatsii*[Criteria, indicators and state of readiness of future managers-economists for professional self-realization]. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*.N 22(75). 343-349 [in Ukrainian].
14. Smoleusova, T. V. (2012). *Sostojanie professional'noj gotovnosti uchitelej nachal'noj shkoly k vnedreniju innovacij* [The state of professional readiness of elementary school teachers to introduce innovations]. *Bulletin of NGPU*. N 3(7). 5-17 [in Russian].
15. Starosta, V. I. (2019). *Pidkhody do sutnisnoi kharakterystyky hotovnosti studentiv do profesiinoi diialnosti* [Approaches to the essential characteristic of students' readiness for professional activity]. *Scientific bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences*.N 3(66). 232-237 [in Ukrainian].
16. Starosta, V. I. (2019). *Hotovnist maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti: sutnist, struktura*. [Future teachers' readiness for pedagogical activity: essence, structure]. *Public education*. N 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5 [in Ukrainian].
17. Shapoval, Yu. D. (2007). *Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do osobystiso orientovanoho navchannia molodshykh shkoliariv*[Pedagogical conditions for formation of a primary school expectant teacher readiness to person oriented training of the junior pupils]Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

Владимир Староста. Основные компоненты структуры готовности студентов к профессиональной деятельности.

В статье на основе обобщения результатов исследований ученых и реальной практики профессиональной подготовки студентов различных специальностей в высшей школе выделены следующие компоненты структуры готовности к профессиональной деятельности: мотивационный, когнитивный, процессуальный, рефлексивный. Установлено, что большинство исследователей в такую структуру включают мотивационный, когнитивный и процессуальный компонент. Дополнительные компоненты, как правило, характеризуют профессиональную специфику будущих специалистов. Все структурные компоненты находятся в динамической взаимосвязи, формируют личностную и функциональную готовность к профессиональной деятельности. Установлено по результатам анкетирования, что большинство студентов по собственной самооценке имеют средний и высокий уровень профессиональной подготовки.

Ключевые слова: готовность студентов к профессиональной деятельности, структура готовности к профессиональной деятельности, подготовка студентов к профессиональной деятельности.

Volodymyr Starosta. Main structural components students' readiness for professional activity.

The article describes the views of scientists on the problem of the structure of students' readiness for professional activity. The author identifies the following structural components of professional readiness that determine most authors: motivational (motives, attitudes to professional activity, etc.); cognitive (formation of theoretical and methodological, professional and practical knowledge; some authors consider it as contentual, theoretical,

professional-cognitive, etc.); procedural (the availability of professional skills; this component is similar to the readiness components, which in some studies are defined as practical, executive, constructive, technological, etc.); reflexive (adequate self-assessment of one's own capabilities, analysis and self-analysis of professional activity, analytical thinking, etc.). This component is important in the context of constant analysis and introspection of professional activity for the purpose of self-improvement, comprehensive and harmonious development of the personality of the specialist.

Comparative analysis shows that the first three components of readiness are distinguished by most scientists, and they also introduce additional components into the readiness structure, taking into account the specific nature of a certain type of professional activity. The structural components are dynamically interconnected, forming a personal and functional readiness for professional activity. Since the personal qualities of a specialist are revealed in the course of his professional activity, the personal component of readiness (personal qualities, abilities, etc.) is concentrated most in the procedural component, and this component also fills in other components (motivational, cognitive, reflexive). The personal and professional qualities of a specialist are interdependent, and therefore the structural components of readiness for professional activity. The author presents the results of the survey according to which the majority of students have a medium and high level of professional training on their own self-assessment.

Keywords: students' readiness for professional activity, structure of readiness for professional activity, training students for professional activity.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-217-223

УДК 37.015.3:159.922.76-056.45

Вікторія СТЕПАНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна
e-mail: viktoriyalnu@gmail.com

ОБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті надано змістовну характеристику об'єкт-суб'єктному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Об'єкт-суб'єктний компонент системи розглянуто як поєднання взаємообумовленої взаємодії об'єкт-суб'єктного характеру, в основу якої покладені узагальнені поняття «об'єкт» та «суб'єкт». Розкрито універсальні і специфічні параметри обдарованих учнів як об'єктів, які одночасно можуть виступати і суб'єктами системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Визначено функціональні обов'язки суб'єктів, які здійснюють безпосередній чи опосередкований профілактичний вплив на обдарованих учнів.

Ключові слова: об'єкт, суб'єкт, профілактика, девіантна поведінка, обдарований учень, заклад загальної середньої освіти, система

Будь-яка система включає у себе різні компоненти, серед яких особливе місце відводиться об'єкту і суб'єкту, які характеризуються певними атрибутами, визначають її основоположні засади, формують певні уявлення про ту чи іншу проблему дослідження, перебувають у постійній взаємодії. У джерелах наукової літератури проблема взаємодії об'єкта і суб'єкта в контексті їх розгляду як компоненту системи є досить дискусійною і має різні вектори трактування, які пов'язані з різними уявленнями вчених про розвиток відносин між учасниками освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. Зокрема, у межах системного підходу ця проблема з тієї чи іншої позиції розглядалася у наукових працях Р. Атаханова, В. Беспалька, О. Беспалько, В. Гатальського, В. Загвязинського, І. Звереві, О. Караман, Н. Кузьміної, П. Образцова, Т. Семігіної, В. Сластьоніна, С. Харченка та багатьох інших науковців.

На сьогоднішній день у теорії і практиці соціально-педагогічної роботи відсутні фундаментальні дослідження, в яких би було визначено основні атрибутивні характеристики об'єктів і суб'єктів в процесі системної організації профілактичної роботи з обдарованими учнями, пов'язаної з попередженням та подоланням у них різних негативних поведінкових відхилень, що обумовлює необхідність їх окреслення та визначення основних параметрів взаємодії. Відповідно, нами була змодельована система профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, одним із компонентів якої є об'єкт-суб'єктний компонент.

Мета статті – надати змістовну характеристику об'єкт-суб'єктному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти ми розглядаємо як поєднання взаємообумовленої взаємодії об'єкт-суб'єктного характеру, в основу якої покладені узагальнені поняття «об'єкт» та «суб'єкт». Слід зазначити, що при трактуванні цих понять з точки зору соціально-педагогічної профілактики у джерелах наукової літератури спостерігається наявність принаймні чотирьох позицій вчених:

1. Об'єктом є проблеми особистості, розв'язання яких потребує сторонньої допомоги. До суб'єктів належать держава в цілому, державні, громадські організації, працівники соціальної сфери, волонтери, члени громади, а також клієнти, адже від них очікують активної участі у подоланні власних проблем [3, 21–22].

Позицію розгляду клієнта як суб'єкта вчені пояснюють тим, що соціальна робота спрямована на задоволення потреб клієнта, а в кінцевому результаті – на досягнення того, що клієнти будуть самі вирішувати свої проблеми. Також зазначена позиція ґрунтується на переконанні, що, як правило, ми не знаємо, що є найкращим для іншої людини. Людина знає це краще за нас, хоча і потребує отримання від нас інформації про альтернативні можливості, переваги та недоліки альтернативних способів дій, навчання щодо прийняття рішень; підтримки у запровадженні нею таких рішень тощо.

2. В Малій енциклопедії із соціальної педагогіки зазначено: «Об'єктом соціально-педагогічної роботи загалом можуть бути всі люди, у першу чергу – діти та молодь» [7, 146]. Суб'єкти – органи державної влади, державні соціальні інститути, установи та служби, неурядові організації, фізичні особи (соціальні педагоги, соціальні працівники, інші фахівці), що здійснюють соціально-педагогічну роботу з клієнтами (об'єктами). [7, 280].

При цьому, трактування об'єкта в такій інтерпретації пояснюється тим, що життєдіяльність усіх груп населення залежить від тих умов, що значною мірою визначені рівнем розвитку суспільства, станом соціальної сфери, змістом соціальної політики, можливостями її реалізації.

3. Об'єктами (цільовими групами) профілактики можуть виступати: все суспільство в цілому, окремі особи, соціальні групи, верстви населення, які страждають або можуть постраждати від проблем чи негативних явищ, ті, що своїми діями, поведінкою, способом життя сприяють розвитку проблем, а також особи, соціальні групи та організації, від дій яких залежить попередження розвитку та усунення причин негативних явищ та їх наслідків. Суб'єктами профілактичної роботи виступають як спеціально створені організації та установи, спеціалісти, так і окремі особи, волонтери, що зацікавлені у попередженні та подоланні проблеми, і які мають необхідні для цього ресурси [2].

Така позиція передбачає розгляд об'єктами тих, на кого спрямована профілактична діяльність, а суб'єктами – тих, хто здійснює відповідну діяльність.

4. Системний підхід тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльним підходами. Особистісно-орієнтований підхід передбачає орієнтацію на особистість дитини як мету, суб'єкт, результат, головний критерій його ефективності. В межах діяльсного підходу основою становлення і розвитку особистості є її активність, тобто учень виступає як активний учасник взаємовідносин із суб'єктами профілактичної діяльності. У результаті такої сумісної діяльності він перетворюється з об'єкта на суб'єкт, оскільки відповідна взаємодія будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах [4; 5; 8].

По суті, це основні позиції, які зустрічаються у наукових джерелах щодо визначення понять «об'єкт» і «суб'єкт», і кожен вчений в залежності від свого бачення проблеми дослідження при трактуванні цих дефініцій так чи інакше дотримуються однієї певної із розглянутих позицій. Однак, слід звернути увагу на те, що в представлених трактуваннях спостерігається різниця тільки у тому, як розглядати особистість чи групу, що

має певні проблеми і потребує сторонньої допомоги для їх вирішення. Усі інші люди, організації, установи тощо подаються як суб'єкти, тобто ті що здійснюють соціально-педагогічну роботу (профілактичну діяльність).

Враховуючи всі зазначені позиції в контексті проблеми нашого дослідження, вважаємо, що об'єктом все ж таки доречніше розглядати проблеми обдарованих учнів, розв'язання яких потребує сторонньої допомоги. Взаємодія з обдарованим учнем повинна мати суб'єкт-суб'єктний характер і передбачати активну участь обдарованого учня у подоланні своїх проблем. Однак, слід не забувати, що в нашому дослідженні ми розглядаємо обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти, вік яких 6 – 17 років, тобто малолітніх і неповнолітніх дітей. У такому випадку, доросла людина (суб'єкт профілактики), так чи інакше, повинна нести за них відповідальність. Тому, з одного боку, взаємовідносини з обдарованими учнями повинні будуватися за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, але через недосягнення ними повноліття обдаровані діти одночасно розглядаються і як об'єкт профілактичного впливу.

Майже аналогічна ситуація в контексті нашого дослідження відбувається і з суб'єктами профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. З одного боку, їх визначення повністю співпадає з наведеними вище трактуваннями. Однак, системна організація профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти вимагає цілеспрямованого впливу не тільки на об'єкт, а й на суб'єкт – під час їх підготовки до здійснення відповідної профілактичної діяльності. Тобто, рівень готовності суб'єктів до здійснення профілактичних дій у певному сенсі також можна розглядати як об'єкт.

Отже, взаємозв'язок, взаємовплив, взаємодія і двоїста природа понять «об'єкт» і «суб'єкт» стали причиною їх об'єднання в об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, де поділ цих компонентів є досить умовним.

Зазвичай об'єктів профілактичного впливу класифікують за «універсальними» (вік, стать, соціальний статус, добровільність участі у заходах та ін.) і «специфічними» ознаками (типові проблеми, які стають причиною психологічного і соціального дискомфорту особистості). Така типологія є базисом для визначення змісту, напрямів, форм, методів профілактичної діяльності, залучення фахівців певного профілю і соціальних агенцій певного типу [7, 146].

За віковими параметрами й ознаками статі об'єктами системи профілактики поведінкових

девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти є обдаровані учні чоловічої і жіночої статі молодшого (1 – 4 кл., 6 – 10 років), середнього (5 – 9 кл., 10 – 15 років) і старшого (10 – 11 кл., 15 – 17 років) шкільного віку. Обдарованість учнів виступає як певний параметр їх соціального статусу. Це діти, які мають високі академічні успіхи з усіх навчальних предметів, що вивчаються у школі, чи діти з різними видами обдарованості (інтелектуальна з певних предметів, психомоторна, художньо-естетична, професійна, лідерська), які є переможцями чи призерами олімпіад, змагань, конкурсів шкільного, районного, обласного (регіонального), всеукраїнського, міжнародного, європейського рівня. Усі обдаровані учні залучаються до участі у профілактичних заходах на добровільній основі, що є одним із основних принципів системної організації профілактичної діяльності.

Щодо специфічних ознак, слід зазначити, що профілактичними діями необхідно охоплювати не тільки тих обдарованих учнів, в яких виявлено схильність до поведінкових девіацій, а й тих, що мають низку соціально-психологічних проблем, які негативно впливають на їх психологічний і соціальний комфорт. Всі обдаровані учні молодшого шкільного віку підлягають профілактичному впливу первинного рівня. Обдаровані учні середнього і старшого шкільного віку в залежності від наявності у них певного рівня схильності до різних типів девіантної поведінки (асоціальної, делінквентної, адиктивної, суїцидальної) чи її відсутності можуть підлягати впливу як первинної, так і вторинної чи третинної профілактики.

Суб'єктяк компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти здійснюють відповідну профілактичну діяльність з обдарованими учнями і створюють необхідні умови для досягнення її основної мети. Суб'єктами системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти є: адміністрація закладу загальної середньої освіти (директор, заступники директора з навчально-виховної роботи), соціальний педагог, практичний психолог, педагог-організатор, класні керівники (класоводи), учителі, керівники шкільних та позашкільних гуртків і секцій, фахівці різного профілю (медична сестра закладу загальної середньої освіти, спеціалісти установ правоохоронної, медичної і соціальної сфер, викладачі закладів вищої і післядипломної освіти та ін.), волонтери, батьки (або особи, що їх замінюють), родичі, товариші по класу обдарованих учнів та інші суб'єкти, які здійснюють безпосередню чи опосередковану профілактичну діяльність з обдарованими учня-

ми в залежності від проблемної ситуації, що склалася.

Зазначені суб'єкти складають міждисциплінарну команду спеціалістів, координатором якої є соціальний педагог закладу загальної середньої освіти. З одного боку, кожен фахівець такої команди має свої специфічні обов'язки щодо профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, а з іншого боку – діяльність спеціалістів має координований та інтегративний характер. Включення суб'єктів у систему передбачає використання їх соціально-педагогічного потенціалу у профілактичній роботі з обдарованими учнями, які мають негативні поведінкові відхилення.

Функціональні обов'язки директора закладу загальної середньої освіти:

- постановка на педагогічних радах на розгляд питань експертизи системи, плану, програми щодо профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;
- організація методичного забезпечення закладу загальної середньої освіти щодо проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;
- розгляд випадків порушення прав і свобод учасників відповідних профілактичних програм;

Обов'язки заступника директора з виховної (навчально-виховної) роботи:

- планування соціально-виховної роботи з обдарованими учнями, спрямованої на їх адаптацію і самореалізацію;
- упровадження соціально-виховних програм, які включають у себе заходи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів як складової загальної системи соціально-виховної роботи у школі;
- організація проведення системних заходів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, призначення відповідальних;
- направлення педагогічних працівників, які мають безпосереднє відношення до здійснення профілактичної діяльності з обдарованими учнями, на проходження курсів підвищення кваліфікації;
- розробка разом із класними керівниками (класоводами) тематики засідань методичного об'єднання класних керівників щодо профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.
- моніторинг серед обдарованих учнів та їх батьків щодо рівня задоволеності роботою закладу загальної середньої освіти;

Обов'язки класного керівника (класовода):

- розвиток, регулювання та корегування міжособистісних стосунків у класному колективі, з однолітками, учителями, батьками;

- ведення журналу обліку індивідуальної роботи з обдарованими учнями, фіксування ситуацій ризику;
- постійна взаємодія з батьками обдарованих учнів (особами, які їх замінюють), підвищення ролі сім'ї.

Обов'язки соціального педагога як суб'єкта і координатора профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладі загальної середньої освіти:

- ознайомлення педагогічного складу зі змістом нормативно-правових актів, які стосуються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;
- моніторинг та подолання ситуацій ризику, які можуть провокувати девіантні прояви у поведінці обдарованих учнів;
- проведення своєчасної діагностичної та прогностичної роботи щодо виявлення соціально-психологічних якостей, проблем обдарованих учнів особистісного, соціального, поведінкового характеру;
- виявлення стану взаємовідносин обдарованого учня в основних сферах життєдіяльності: пізнавальній, соціальній, особистісній;
- знання інтересів, захоплень, досягнень обдарованих учнів, моніторинг їх зайнятості у гуртках, секціях, участі в різних конкурсах і заходах;
- індивідуальна робота з обдарованими учнями та їх батьками щодо вирішення їх соціальних проблем;
- соціальне консультування обдарованих учнів та їх батьків щодо вирішення ситуацій негативного впливу на обдаровану дитину з боку оточення;
- сприяння поліпшенню особистісної і соціальної адаптації обдарованих учнів як категорії ризику, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку, подолання ситуацій дисгармонійного становлення через координацію зусиль школи, сім'ї, різноманітних соціальних інституцій;
- формування активної життєвої позиції в обдарованих учнів, соціально-педагогічний супровід і підтримка;
- системне профілактичне спостереження за обдарованими учнями із ситуативною схильністю до певного типу девіантної поведінки, із наявністю декількох типів поведінкових девіацій одночасно, високого рівня схильності до суїцидальної поведінки, організація і координація заходів первинної, вторинної, третинної профілактики;
- розробка і реалізація програми профілактики поведінкових поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;
- співпраця з фахівцями різного профілю з питань профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;

Обов'язки практичного психолога:

- дослідження особистісних особливостей обдарованих учнів з метою визначення загальних труднощів їх адаптації;
- психодіагностика обдарованості, дослідження особливостей психологічного клімату в колективі;
- корекційно-розвивальна робота з обдарованими учнями, спрямована на розвиток вольових умінь та навичок, корекцію емоційного стану;
- профілактика психологічного перевантаження обдарованих учнів;
- консультування батьків щодо особливостей розвитку обдарованих дітей різного віку та шляхів їх психологічної підтримки;
- психологічне консультування, супровід і підтримка обдарованих учнів, схильних до різних типів поведінкових девіацій, та їх батьків.
- системне профілактичне спостереження за обдарованими учнями з наявністю високого рівня схильності до суїцидальної поведінки.

Педагог-організатор, керівники шкільних та позашкільних гуртків і секцій виконують такі обов'язки:

- організація і проведення заходів соціально-виховної роботи з обдарованими учнями у школі, за місцем проживання;
- організація змістовного дозвілля та відпочинку обдарованих учнів, залучення до мережі гуртків, секцій, клубів, об'єднань за інтересами;
- пропаганда здорового способу життя.

Шкільна медична сестра:

- ведення медичної статистики щодо фізіологічного показника здоров'я обдарованих учнів;
- профілактичні заходи медико-соціального спрямування щодо попередження різних форм адиктивної поведінки серед обдарованих учнів підліткового та юнацького віку;
- профілактичне спостереження за обдарованими учнями з наявністю високого рівня схильності до суїцидальної поведінки (особливо за тими, у кого сформована модель суїцидальної поведінки, тобто зафіксовано такі випадки);
- залучення у разі необхідності інших фахівців медичного профілю при організації заходів третинної профілактики (лікарі швидкої допомоги, нарколог, психіатр тощо).

Спеціалісти методичних кабінетів районних (міських) відділів освіти, керівництво і викладачі закладів вищої і післядипломної освіти:

- консультування педагогічних працівників щодо соціальних й особистісних чинників ризику становлення обдарованих учнів, які можуть провокувати чи призводити до різних форм поведінкових девіацій в обдарованих учнів;

- інформування щодо особливостей організації системних профілактичних заходів з обдарованими учнями;
- підготовка методичного забезпечення процесу профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;
- консалтинг і трансферт з проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;
- проведення семінарів, конференцій, тренінгів з відповідної тематики;
- організація за замовленням курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів, практичних психологів, вчителів початкової школи тощо, модулі яких містять теми, що стосуються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Особливу категорію суб'єктів системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти складають волонтери і батьки обдарованих учнів. Так, батьки (сім'я) обдарованої дитини в залежності від своєї поведінки можуть бути як суб'єктом, так і об'єктом (клієнтом) соціального педагога. У разі розвитку моделі взаємодії «сім'я – суб'єкт» батьки обдарованого учня відкриті до взаємодії із соціальним педагогом та іншими суб'єктами профілактичної роботи, мобілізують свої ресурси з метою вирішення проблем своєї дитини. У випадку розвитку моделі «сім'я – клієнт» виникає ситуація ускладнення роботи суб'єктів профілактики щодо вирішення проблеми девіантної поведінки обдарованого учня, оскільки батьки не сприяють вирішенню ситуації, а, навпаки, навіть можуть провокувати таку поведінку дитини [6].

Як суб'єктів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти ми також розглядаємо волонтерів, які на добровільних засадах допомагають в організації системних профілактичних заходів з обдарованими учнями з різними рівнями схильності до поведінкових девіацій. Перед залученням до профілактичної роботи з обдарованими учнями, волонтери повинні пройти спеціальну підготовку. Мотиви їх участі можуть бути пов'язані з отриманням досвіду профілактичної роботи з обдарованими учнями із зазначеної проблеми, отриманням умінь та навичок щодо засвоєння техніки проведення і використання певних технологій взаємодії, форм і методів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти та ін.

Волонтери як суб'єкти допускаються до роботи за взаємною згодою сторін – адміністрації за-

кладів загальної середньої освіти та батьків обдарованих учнів. У своїй діяльності вони керуються такими фундаментальними положеннями щодо волонтерської діяльності:

- діяти відповідно до принципів та норм етичної поведінки;
- розвивати професіоналізм;
- нести відповідальність за клієнтів;
- підвищувати статус волонтерської діяльності;
- стимулювати розробку та впровадження соціальних технологій, методів, методик, програм профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;
- роз'яснювати призначення, цілі та завдання своєї волонтерської діяльності.

Щодо обдарованих учнів як об'єктів профілактичного впливу волонтери повинні користуватися наступними загальними етичними засадами:

- поважати особистість обдарованого учня і гарантувати захист його прав і свобод;
- намагатися зрозуміти кожну дитину;
- допомагати обдарованим учням брати на себе відповідальність за свої особисті дії;
- підтримувати право обдарованих учнів на взаємодію, яка ґрунтується на довірі, співчутті та збереженні конфіденційності;
- визнавати і поважати наміри, відповідальність обдарованих учнів щодо прийняття рішення [1, 76].

Це далеко не весь перелік суб'єктів системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Залучення тих чи інших суб'єктів до профілактичної діяльності залежить від ситуації, що склалася, і затребуваності дій цих суб'єктів у той чи інший момент.

Отже, підсумовуючи вище зазначене, слід зазначити, що обдаровані учні як об'єкт й одночасно суб'єкт системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти характеризуються універсальними і специфічними параметрами, урахування яких виступає однією з умов ефективної організації відповідної діяльності. Щодо суб'єктів, які здійснюють безпосередній чи опосередкований вплив на обдарованих учнів, слід зазначити, що розподіл і знання ними своїх функціональних обов'язків щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій на обдарованих учнів є наступною умовою ефективності системи. Поділ учасників взаємодії на «об'єкт» і «суб'єкт» є досить умовним, що пов'язано з двоїстою природою цих понять, їх взаємозв'язком, взаємовпливом і взаємодією, коли об'єкт одночасно може виступати суб'єктом, а суб'єкт, навпаки, може розглядатися як об'єкт. Саме ця причина послужила для їх

об'єднання в об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Визначені параметри обдарованих учнів та функціональні обов'язки суб'єктів профілактичного

впливу на них складають ґрунт для розробки змістовного компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, що є перспективою подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Гук О., Сливка Л. Волонтерство як складова соціально-педагогічної діяльності з молоддю. *Молодь і ринок*. 2017. 144). С. 74 – 77.
2. Журавель Т. В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності. Соціальна педагогіка: навч. посібник / За заг. ред. О. В. Безпалько; Авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко та ін. Київ: Академвидав, 2013. С. 85 – 101.
3. Лукашевич М. П., Семігіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. Київ: ІПК ДСЗУ. 2007. 341 с.
4. Методология и методы социально-педагогических исследований / авт. сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Кратинова, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. Луганск: Альма-матер, 2001. 216 с.
5. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
6. Саралиева З. Х. Социально-психологическая субъектность и компетентность семьи. *Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского*. 2002. № 1. С. 192–200.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
8. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 448 с.

References

1. Huk, O., & Slyvka, L. (2017). *Volonterstvo yak skladova sotsialno-pedahohichnoi diialnosti z moloddiu* [Volunteering as a component of socio-pedagogical activity with young people]. *Molod i rynek*. 1 (144). 74 – 77 [in Ukrainian].
2. Zhuravel, T. V. (2013). *Sotsialna profilaktyka yak napriam sotsialno-pedahohichnoi diialnosti*. [Social prevention as a direction of socio-pedagogical activity]. *Sotsialna pedahohika*. Kyiv: Akademvydav. 85 – 101 [in Ukrainian].
3. Lukashevych, M. P., & Semyhina, T. V. (2007). *Sotsialna robota (teoriia i praktyka)* [Social work (theory and practice)]. Kyiv: IPK DSZU. 341 [in Ukrainian].
4. Kharchenko, S. Ya., Kratinov, N. S., Chizh, A. N., & Kratinova, V. A. (2001). *Metodolohyia y metodyi sotsialno-pedahohicheskikh yssledovaniy* [Methodology and methods of socio-pedagogical research]. Luhansk: Alma-mater, 216 [in Russian].
5. Shakurova, M. V. (2002). *Metodika i tehnologiya rabotyi sotsialnogo pedagoga* [Methodology and technology of work social teacher]. Moskva: Izdatelskiy tsentr Akademiya, 272 [in Russian].
6. Saraliev, Z. H. (2002). *Sotsialno-psihologicheskaya sub'ektnost i kompetentnost semi* [Socio-psychological subjectivity and family competence] *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo*. 1. 192 – 200. [in Russian].
7. Zvierieva, I. D. (2008). *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 336 [in Ukrainian].
8. Zagvyazinskiy, V. I., Selivanova, O. A. (2016). *Sotsialnaya pedagogika* [Social pedagogy]. Moskva: Izdatelstvo Yurayt, 448 [in Russian].

Вікторія Степаненко. Об'єкт-суб'єктний компонент системи профілактики поведінкових девіацій одарених учнів у закладах загальної середньої освіти

В статті представлена змістовна характеристика об'єкт-суб'єктного компонента системи профілактики поведінкових девіацій одарених учнів у закладах загальної середньої освіти. Об'єкт-суб'єктний компонент системи розглянуто як поєднання взаємообумовленого взаємодія об'єкт-суб'єктного характеру, в основу якої покладено загальні поняття «об'єкт» і «суб'єкт». Розкрито універсальні та специфічні параметри одарених учнів як об'єктів, які одночасно можуть виступати і суб'єктами системи профілактики поведінкових девіацій одарених учнів у закладах загальної середньої освіти. Визначено функціональні обов'язки суб'єктів, які здійснюють безпосереднє або опосередковане профілактичне вплив на одарених учнів.

Ключові слова: об'єкт, суб'єкт, профілактика, девіантне поведіння, одарений учень, заклад загальної середньої освіти, система

Viktoriia Stepanenko. The object-subject component of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions

The article provides a meaningful description of the gifted pupils' behavioral deviation prevention system object-subject component in general secondary education institutions. The object-subject component of the system considered as a combination of interdependent interaction of object-subject nature. This combination based on the generalized concepts «object» and «subject». The universal and specific parameters of gifted students as objects and simultaneously subjects of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions disclosed. Universal parameters include age, gender, social status of gifted pupils, and the voluntariness of their participation in preventive measures. The specific features present as typical problems of gifted pupils. These problems are the cause of their psychological and social discomfort.

The functional responsibilities of specialists carrying out direct or indirect preventive effects on gifted pupils determined. The specialists of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions create the necessary conditions for the achievement of the basic goal. The specialists of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions as an interdisciplinary team presented. The team coordinator is the social teacher of the general secondary education institution. The inclusion of specialists in the system from the point of view using their socio-pedagogical potential in preventive activities with gifted pupils with deviant manifestations in behavior considered. Parents of gifted pupils and volunteers as special subjects of the gifted pupils' deviant behavior prevention system in general secondary education institutions identified. A need subjects to undergo special training for the implementation of preventive activities with gifted pupils emphasized. The fundamental provisions and general ethical foundations of the volunteers' preventive work with gifted pupils considered.

Keywords: object, subject, prevention, deviant behavior, gifted pupil, general secondary education institution, system

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-224-228
УДК 378.147

Дар'я СТЕПАНОВА

викладач кафедри економіки та менеджменту
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ДИПЛОМАТИЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

У статті розкривається структура професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин, що дозволило визначити стратегію формувального впливу на процес формування в студентів професійно-дипломатичного спілкування. Дається характеристика кожному компоненту (когнітивний, діяльнісний, експресивний, результативний) визначеного конструкта. Відповідно кожного обраного компонента зазначаються показники, що дозволили оцінити їх прояв у реальному дипломатичному спілкуванні та в професійній діяльності майбутнього фахівця з міжнародних економічних відносин.

Ключові слова: професійно-дипломатичне спілкування, компонент, знання, вміння, професійна діяльність, емоційна культура, саморегуляція, самооцінка, взаємооцінка.

Процес формування в майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин професійно-дипломатичного спілкування як здатність до комунікації був предметом досліджень багатьох учених. Професійному зростанню кожного фахівця передувало формування професійних компетенцій (загальних та спеціальних), що передбачають накопичення знань, умінь, комунікацій та автономії й відповідальності, необхідних у

практичній діяльності фахівця. Наукові уявлення про *структуру* професійно-дипломатичного спілкування майбутнього фахівця дадуть можливість виокремити основні компоненти професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин. Це дозволить більш ефективно вплинути на професійний розвиток майбутніх фахівців і допомогти їм у майбутньому досягнути більш високого рівня професійно-дипломатичного спілкування, стати затребуваним фахівцем у міжнародних компаніях.

Мета статті – схарактеризувати компоненти професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин.

На основі аналізу наукових досліджень (В. Вергун, Н. Грущинська, Б. Гуменюк, І. Ярошук, та ін.) було визначено структуру досліджуваного конструкта, що обіймає такі **компоненти**: когнітивний, діяльнісний, експресивний, результативний.

Схарактеризуємо кожен із них.

1. Когнітивний компонент – спрямований на озброєння студентів знаннями, необхідними для професійної діяльності та розуміння відповідальності, що покладається на дипломатів під час реалізації зовнішньополітичного курсу держави з метою досягнення зовнішньополітичних цілей.

На нашу думку, основними термінами, що найкраще схарактеризують професійно-дипломатичне спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин у межах зазначеного компонента, є: знання, обізнаність.

У Національній рамці кваліфікації «знання» визначається як критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання.

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику «знання» визначив як особливу форму «духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності... Знання, виступаючи складовою світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер» [3, с. 137].

За С. Рубінштейном, у «процесі набуття знання суб'єкт не тільки вчиться, але й формується як моральна особистість». Нові знання повинні нести в собі необхідну для майбутнього дипломата з міжнародних економічних відносин інформацію про цю сферу суспільної діяльності та науки, про умови співіснування держав, про перешкоди, що стоять перед сучасною національною дипломатією, способи вирішення зовнішньополітичних завдань і, як зазначила Н. Грущинська, формувати добру морально-політичну базу майбутнього дипломата тощо [4]. Отже, знання є основою свідомого ставлення до себе, до своєї професії, оскільки робота дипломата передбачає бездоганне знання не менше двох іноземних мов; дипломатичної історії; міжнародного права; історії власної держави; господарської (економічної) географії, конституційного права, торговельного і морського права, цивільного права, дипломатичного протоколу [4].

«Обізнаність» – термін, що теж характеризує професійно-дипломатичне спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин і виступає синонімом слова «знання».

За словниковими джерелами «обізнаність» – (informiertsein, нім.) – означає наявність відомостей; обізнаний – ознайомлений з чимось, компетентний в певному колі питань, де, у свою чергу, компетентність (*competentia*, англ.) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [8, с. 438; 10, с. 504].

Це, свого роду, інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Накопичуючи знання з дипломатичного спілкування студент магістратури підвищує обізнаність у сутності професії дипломата, його кропіткої та високоінтелектуальної роботи для розвитку України, а також високої місії дипломата як представника інтересів своєї країни за кордоном. Г. Майсурадзе акцентує увагу на тому, що без ґрунтовного засвоєння наукових понять, що є ядром системи знань, не можливе усвідомлене засвоєння законів і теорій, організація будь-якої форми дипломатичної діяльності держави.

Показниками означеного компонента було обрано: обізнаність із дипломатичного етикету, обізнаність із дипломатичного протоколу.

2. Діяльнісний компонент. Визначає шляхи і способи опанування змісту навчання; спрямований на набуття умінь і навичок будувати взаємодію, виконувати завдання різного рівня складності.

Характеризується вмінням відтворювати отримані знання в дії, варіативністю взаємодій з партнерами, можливістю ефективно виконувати дію відповідно до цілей і умов, за яких доводиться діяти, виробляти навички професійної діяльності. Такі вміння і навички формуються при цілеспрямованій організації пізнавальної діяльності студентів [2], під час проходження ними виробничої практики, під час сумісних семінарів чи конференцій у Міжрегіональній Торгово-промисловій палаті тощо. Усе вище зазначене дозволило уточнити сутність поняття «уміння», адже майбутні дипломати з міжнародних економічних відносин повинні вміти встановлювати комунікативну суб'єкт-суб'єкту взаємодію з партнерами інших держав.

Отже «вміння» – це здатність людини свідомо виконувати певні дії на основі знань, використовувати набуті навички у нових, нестандартних ситуаціях (умовах) [5].

Під навичкою вчені розуміють здатність людини до безпомилкової діяльності, яка шляхом багаторазового повторення автоматизується. Відповідно до видів діяльності розрізняють рухові, мислительні, інтелектуальні, сенсорні, перцепти-

вні навички [там само]. За складністю професії майбутні фахівці з міжнародних економічних відносин повинні виробляти в собі всі види навичок, досягаючи вищого рівня професійно-дипломатичного спілкування.

Опановуючи необхідними знаннями, вміннями і навичками творчої діяльності, студент магістратури набуває певного світогляду та ерудиції, інтелектуального розвитку, необхідного для професійного дипломатичного спілкування, для формування професійних якостей майбутнього дипломата.

Показниками діяльнісного компонента було обрано: уміння будувати діалог та вміння будувати полілог.

3. Експресивний компонент виявляється в розвитку емоційних процесів, що дозволяє інтенсифікувати пізнавальну діяльність студента, відображає і формує в нього емоційну культуру. Характеризується різними формами особистісних орієнтацій (ставлення до себе, до людей, до норм моралі, до світоглядних ідей) та самоорганізаційної діяльності (саморегуляція, рефлексія) [5]. Студент співвідносить своє навчання в ЗВО з фаховозначущими потребами, визначає важливість дисциплін, що вивчаються, в його підготовці до професійно-дипломатичного спілкування. Саме тому є потреба в поглибленні знань студентів у цьому напрямі, збільшуючи кількість аудиторних годин на професійно-дипломатичне спілкування, зокрема, годин для практичних занять. По завершенні навчання студент магістратури повинен: уміти правильно оформлювати зовнішньо дипломатичні документи (вербальні й особисті ноти, меморандуми, заяви та комюніке) та документи внутрішнього, службового листування; уміти майстерно добирати художні образи, щоб підсилити виразність документа; правильно розставляти акценти для досягнення позитивного результату переговорів.

Ми погоджуємося з Н. Кузьміною щодо внутрішнього стану мовця, від якого залежить результат комунікативної взаємодії. На її думку, «...зовнішнє вираження психічних станів, особливо емоційних, що виявляється в міміці, пантоміміці, динамічному боці мовлення (інтонація, тембр, ритм, голос), в експресії, може бути вирішальним в інтерпретації висловлювань» [6, с. 56]. Таку ж думку висловлює й Л. Сікорська, зауважуючи, що ділове мовлення значно обмежує та збіднює процесуальний момент вживання в розмовному мовленні засобів художньої образності (порівняння, епітети, метафори), цитат, афоризмів та ін., залишаючи для підсилення комунікативної функції мовлення лише фонетичні засоби (інтонації, тембр голосу, темп мовлення, вимова) [9]. Майбутньому дипломату з міжнародних економічних

відносин необхідно володіти мистецтвом проведення бесіди, яка проявляється через мову дипломата. Тому студентів необхідно навчати вести бесіду спокійним тоном, не виказуючи ознак незадоволення чи роздратування. Відомий дипломат Г. Нікольсон писав: «Спокій ідеального дипломата повинен проявлятися в наступному: по-перше – він повинен бути в доброму гуморі або, у крайньому випадку, не виказувати свого поганого настрою, по-друге, він повинен бути винятково терплячим» [7]. С. Богдан, вивчаючи мовний етикет, звертає увагу на те, що успіху в переговорах з представниками інших країн може досягнути лише гарний оратор, який добре володіє майстерністю спілкування. На його думку, саме володіння дипломатичним мовним етикетом відповідно до умов спілкування, рангів співрозмовників і жанрів дипломатичного дискурсу є однією з головних умов для людини, яка претендує на посаду дипломата з міжнародних економічних відносин [1].

Показниками експресивного компонента виступили: наявність емоційно-виразних вербальних/невербальних засобів у професійному спілкуванні; наявність умінь використовувати дипломатичний етикет у процесі спілкування.

4. Результативний – передбачає оцінювання і самооцінювання якості знань, умінь тих, хто навчається.

Оцінка викладачем і самооцінка студентами результатів оволодіння рівнем професійно-дипломатичного спілкування, досягнутим у процесі навчання, може сприяти підвищенню інтересу до навчання, виникненню почуття успіху в навчанні й бажання продовжувати навчання й самоосвіту. Долаючи труднощі під час виконання завдань, студент отримує задоволення, радість.

Показниками результативного компонента виступили: самооцінка та взаємооцінка. У майбутніх дипломатів у межах зазначеного компонента формуються вміння оцінювати своє спілкування як дипломата та спілкування своїх одногрупників. Таке оцінювання результатів навчання у ЗВО є важливою умовою і засобом формування професійного спілкування майбутнього дипломата та засобом оптимальної корекції його мовлення.

Проведений вище аналіз компонентів професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин дозволяє говорити про те, що кожному із компонентів (як абстрактному явищу) відповідає низка конкретних показників, які дозволяють оцінити прояв кожного із компонентів у реальному дипломатичному спілкуванні та в професійній діяльності майбутнього фахівця з міжнародних економічних відносин.

Розвитку визначених і схарактеризованих нами структурних компонентів професійно-

дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин сприятиме не лише фахова дисципліна «Торгова політика та комерційна дипломатія», в якій питанню дипломатичної комунікації висвітлюються дуже поверхово, а й розроблений нами спеціальний курс «Професійно-дипломатичне спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин», розрахований на студентів магістратури спеціальності 292 «Міжнародні економічні відносини».

Отже, осмислення компонентно-структурного складу досліджуваного явища, з одного боку, сприятиме задіяності ресурсів магістратури, а з іншого, дозволяє визначити стратегію формувального впливу на процес формування в студентів професійно-дипломатичного спілкування.

Так, критеріями сформованості професійно-дипломатичного спілкування майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин було визначено: гносеологічний, комунікативно-діяльний, емоційно-виразний, рефлексійно-оцінний. Показники, розроблені до кожного критерію, ураховують обсяг знань, отриманих студентами впродовж усього терміну навчання в ЗВО. Навички, отримані під час практичних занять та самостійної роботи, дозволяють характеризувати їхнє професійно-дипломатичне спілкування та відбивати стійкість виявленого критерію.

Перший критерій – *гносеологічний*. Ураховуючи те, що професійні знання з міжнародних економічних відносин студентами здобуваються впродовж усього періоду навчання в університеті, знання з дипломатичного спілкування носять ознайомчий характер у процесі вивчення на першому курсі бакалаврату дисципліни «Менеджмент», у якій цьому питанню присвячено 2 години теми «Комунікації в управлінні», що є дотичною проблемі дипломатичного спілкування. В магістратурі студенти, вивчаючи курс «Торгова політика та комерційна дипломатія», більш детально знайомляться з роллю комунікацій в діяльності дипломатів із міжнародних економічних відносин, проте не отримують необхідних знань щодо того, в який спосіб правильно здійснювати необхідне усне чи письмове спілкування з майбутніми колегами з інших держав. Отже, студентам необхідно самостійно набувати навичок професійно-дипломатичного спілкування, умінь будувати діалог, полілог, володіти емоційно-виразними вербальними/невербальними способами спілкування.

Гносеологічний критерій відображає знання, отримані студентами під час навчання, самостійної роботи, набуті на практичних заняттях у ЗВО. Показниками гносеологічного критерію обрано:

обізнаність із дипломатичного етикету; обізнаність із дипломатичного протоколу.

Наступним критерієм професійно-дипломатичного спілкування обрано *комунікативно-діяльнісний*. Він передбачає наявність у студентів комунікативних умінь будувати діалог, полілог, промовляти промови, вести дипломатичне листування, користуватись невербальними способами комунікації тощо.

Крім того, комунікативно-діяльнісний критерій враховує обсяг знань студентів та розуміння необхідності й важливості у відносинах між державами правильно вміти будувати спілкування, доводити свою точку зору, коректно не погоджуватись чи заперечувати, формуючи дипломатичну ноту. Наявність такого розуміння сприяє більш ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу і в подальшому забезпечує професіоналізм у роботі за обраним фахом. Показниками означеного критерію обрано такі: уміння будувати діалог; уміння будувати полілог.

Емоційно-виразний критерій передбачає вміння майбутнього дипломата доречно використовувати вербальні/невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування, дотримуючись правил культурної мовленнєвої поведінки, формул мовленнєвого етикету, що застосовуються під час професійно-дипломатичного спілкування.

Вміння адекватно до ситуації використовувати етикетні формули (подяка за інформацію, пропозицію, допомогу тощо) дозволить партнерам демонструвати повагу один до одного, враховуючи статус співрозмовника і характер їхніх стосунків. Обрати правильну форму поведінки допоможе дотримання принципу доцільності, заснованому на повазі до оточуючих. Слід пам'ятати, що посмішка під час розмови робить інтонацію приємнішою. У свою чергу, інтонація мови може відігравати більш значущу роль, ніж зміст спілкування.

Показники емоційно-виразного критерію: наявність емоційно-виразних вербальних/невербальних засобів у професійному спілкуванні; наявність умінь використовувати дипломатичний етикет у процесі спілкування.

Рефлексійно-оцінний критерій майбутнього фахівця з міжнародних економічних відносин передбачає здатність здійснювати аналіз, самоаналіз та оцінювання рівня й ефективності професійно-дипломатичного спілкування як свого, так і одногрупників. Це дозволяє в майбутнього фахівця з міжнародних економічних відносин формувати здатність до прогнозування, проектування ходу дипломатичного спілкування (ведення переговорів, оформлення ділових паперів) та вміння передбачати його (їх) результат, оцінювати власне професійно-дипломатичного спілкування (самооцінка) та професійно-дипломатичне спілкування своїх одногрупників (взаємооцінка).

Ефективність професійно-дипломатичного спілкування залежить від активної участі особистості – суб'єкта взаємодії, від її здатності до саморозвитку, самореалізації в професійній діяльності. На нашу думку, саме тому й слід розглядати професійно-дипломатичного спілкування майбутнього фахівця з міжнародних економічних відносин із суб'єктної позиції, оскільки така позиція дозволяє забезпечити певний кінцевий результат взаємодії сторін, дозволяє оцінити себе, як майбутнього професіонала.

Показники: уміння оцінювати своє професійно-дипломатичне спілкування (самооцінка); уміння оцінювати професійно-дипломатичне спілкування своїх одногрупників як майбутніх дипломатів (взаємооцінка).

На підставі визначених критеріїв і показників нами було схарактеризовано три рівні сформованості професійно-дипломатичного спілкування в майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин (достатній, задовільний, низький). Відповідно до кожного показника було дібрано по два завдання, які пропонувались індивідуально студентам експериментальної і контрольної груп. Опираючись на результати їх виконання було розроблено методику підготовки майбутніх фахівців із міжнародних економічних відносин до професійно-дипломатичного спілкування.

Список використаних джерел

1. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. К., 1998. 436 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. К. : Центр навчальної літератури. 2003. 316 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. С. 137.
4. Грущинська Н. І. Економічна дипломатія як потужний інструмент подолання конфліктогенності країни // Економічний нобелівський вісник. К., 2016. № 1 (9). С. 85–90.
5. Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіцин Є. С. Педагогіка вищої школи. К. : Летвін, 2009. 213 с.
6. Кузьміна Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев. Гомель, 1976. 57 с.
7. Нікольсон Г. Дипломатія. К., 1999. С. 89.
8. Русско-немецкий словарь : под ред. Е. И. Лепинг, Н. П. Страховой, К. Лейна и Р. Эккерта. Изд. 9-е. М.: «Русский язык», 1983. С. 438.
9. Сікорська Л. О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2005. 231 с.
10. Словник української мови: в 11 т. / АН Української РСР, ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. К.: Наук. думка, Т.5: Н-О; ред. тому: В. О. Винник, Л. А. Юрчук. 1974. 840 с.

References

1. Bohdan S.K. (1998) Movnyi etyket ukrainsiv: tradytsii i suchasnist [Linguistic etiquette of Ukrainians: traditions and modernity.] K. 436 p. [in Ukrainian]
2. Vitvytska S. S. (2003) Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: metodychnyi posibnyk dlia studentiv mahistratury [Fundamentals of higher education pedagogy: a methodological guide for magistracy students]. K. : Tsentr navchalnoi literatury. 316 p. [in Ukrainian]
3. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. K.: Lybid. PP. 137. [in Ukrainian]
4. Hrushchynska N. I. (2016) Ekonomichna dyplomatiia yak potuzhnyi instrument podolannia konfliktohenosti krainy // Ekonomichni nobelivskiy visnyk [Economic diplomacy as a powerful tool for overcoming the conflict of the country // Economic Nobel Bulletin]. K., № 1 (9). PP. 85 – 90. [in Ukrainian]
5. Kudina V. V., Solovei M. I., Spitsyn Ye. S. (2009) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of Higher School. K. : Letvin, 213 p. [in Ukrainian]
6. Kuzmyna N. V. (1976) Psykholohicheskaia struktura deiatelnosti uchytelia [Psychological structure of teacher activity]. Homel, 57 p. [in Russian]
7. Nikolson H. Dyplomatiia [Diplomacy]. K., 1999. S. 89. [in Ukrainian]
8. Russko-nemetskyi slovar (1983) [Russian-German Dictionary]: pod red. E. Y. Lepynh, N. P. Strakhovoi, K. Leina y R. Ekkerta. Yzd. 9-e. M.: «Russkyi yazyk», PP. 438. [in Russian and German]
9. Sikorska L. O. (2005) Formuvannia komunikativnykh umin maibutnikh menedzheriv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov : dys. ... kand. ped. nauk : [Formation of communicative skills of future managers in the process of learning foreign languages: diss. ... Cand. ped. Sciences] spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. K., 231 p. [in Ukrainian]
10. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. (1974) [Dictionary of the Ukrainian language] / AN Ukrainskoi RSR, in-t movoznavstva im. O. O. Potebni; Redko I.: I. K. Bilodid (Holova) ta in. K.: Nauk. dumka, T.5: N-O; red. tomu: V. O. Vynnyk, L. A. Yurchuk. 840p.

Дар'я Степанова. Компонентно-структурный анализ профессионально-дипломатического общения будущих специалистов по международным экономическим отношениям

В статье автор раскрывает структуру профессионально-дипломатического общения будущих специалистов по международным экономическим отношениям, что позволило ей определить стратегию формирующего воздействия на процесс формирования у студентов профессионально-дипломатического общения. Дает характеристику каждому компоненту (когнитивный, деятельностный, экспрессивный, результативный) определенного конструкта. В соответствии с каждым избранным компонентом определяет показатели, которые позволили оценить их проявление в реальном дипломатическом общении и в профессиональной деятельности будущего специалиста по международным экономическим отношениям.

Ключевые слова: профессионально-дипломатическое общение, компонент, знания, умения, профессиональная деятельность, эмоциональная культура, саморегуляция, самооценка, взаимооценка.

Daria Stepanova. Component-structural analysis of professional-diplomatic communication of future professionals from international economic relations

The article describes the structure of professional-diplomatic communication of future specialists in international economic relations, which allowed to determine the strategy of forming influence on the formation of students of professional-diplomatic communication. Each component (cognitive, activity, expressive, resultative) of a given construct is characterized.

The cognitive component is aimed at equipping students with the knowledge necessary for professional activity and understanding of the responsibility placed on diplomats while pursuing a foreign policy of the state in order to achieve foreign policy goals.

Active component. Defines ways and ways of mastering the content of training; aimed at acquiring the skills and abilities to build interaction, to perform tasks of different level of complexity. Characterized by the ability to reproduce the knowledge gained in action, the variability of interactions with partners, the ability to effectively perform the action in accordance with the goals and conditions under which it is necessary to act, develop the skills of professional activity.

The expressive component is manifested in the development of emotional processes, which allows to intensify the cognitive activity of the student, reflects and shapes his emotional culture. It is characterized by various forms of personal orientations (attitude to oneself, to people, to the norms of morality, to ideological ideas) and self-organization activity (self-regulation, reflection).

Effective – involves the assessment and self-assessment of the quality of knowledge, skills of students. Assessment by teachers and students' self-esteem of the level of professional-diplomatic communication achieved in the learning process can contribute to increased interest in learning, a sense of success in learning and a desire to continue learning and self-education.

The criteria for the formation of professional-diplomatic communication of future specialists in international economic relations were determined: epistemological, communicative-activity, emotional-expressive, reflective-evaluative. According to each selected criterion, indicators are indicated that allowed them to be evaluated in real diplomatic communication and in the professional activity of a future specialist in international economic relations.

Key words: professional-diplomatic communication, component, knowledge, skills, professional activity, emotional culture, self-regulation, self-esteem, peer assessment.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-229-234

УДК 373.2.016:81-028.31

Світлана ТЕСЛЕНКО

викладач кафедри дошкільної освіти,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3780-6641>
e-mail: svetlanateslenko@i.ua

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті висвітлюється проблема формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. У Державному стандарті початкової освіти серед основних ключових компетентностей визначено здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади. Безумовно, що комунікативна діяльність є однією із провідних засобів пізнання дитиною світу, адже під час взаємодії із однолітками та дорослими відбувається засвоєння дитиною досвіду. Чим багатшим є мовлення дитини, тим простіше дитині висловлювати свої думки, підтримувати стосунки із однолітками, пізнавати навколишній світ. Найбільш інтенсивно комунікативний розвиток дитини відбувається в дошкільному віці. Підготовка дитини до школи містить в собі формування всіх типів компетенцій, провідне місце серед яких займає комунікативна. Її сформованість впливає на соціалізацію дитини, сприйняття довкілля, розвиток словникового запасу, прагнення вчитися, спроможність до взаємодії з іншими.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва підготовка, комунікативна готовність, діти старшого дошкільного віку, комунікативна діяльність, комунікативна компетенція.

Проблема формування готовності дітей старшого дошкільного віку і нині не втрачає актуальності. Педагоги-практики та науковці намагаються побудувати ефективну систему формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі. У Великому тлумачному словнику готовність потлумачено як комплекс морфологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до організованого шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання включає мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну і мовленнєву готовність [6, с. 73]. Проблему комунікації дітей дошкільного віку досліджували такі науковці, як А. Богуш, Л. Вигоцький, Н. Гавриш, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Т. Маркова, В. Петровський, Т. Піроженко, А. Рузька, О. Смирнова, О. Ушакова та ін. За А. Богуш, комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей – це комплексна характеристика особистості, яка вимагає як найбільш розвиненого розвитку мовлення, зокрема словникового запасу, звукової культури мовлення, граматичної правильності і виразності мовлення, діалогічних і монологічних форм мовлення, сформованих оцінно-контрольних дій, так і розвитку форм спілкування та індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, які зумовлюють індивідуальний стиль спілкування кожної особистості на різних вікових етапах її розвитку і готують дитину до навчання у школі [3, с. 16].

Мета статті: висвітлити сутність поняття «комунікативна готовність», проаналізувати завдання щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників у чинних програмах для закладів дошкільної освіти.

Дослідження проблеми формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку зумовило насамперед визначити сутність понять «підготовка до школи», «комунікативна готовність», «комунікативна діяльність». Процес комунікації вчені трактують як передачу кодової інформації від суб'єкта до суб'єкта, що носить діяльнісний і діалогічний характер. Т. Лебедева трактує комунікацію як більш ширше за обсягом поняття, складовою якого є спілкування. Таке співвідношення визначається особливостями процесу комунікації. Комунікація може мати як двобічний характер, так і однібічний. Спілкування є взаємним обміном повідомленнями, внутрішнім психічним змістом, тобто завжди двостороннім процесом [11, с. 43]. М. Лісіна розуміє спілкування як той аспект взаємодії людей, в якому предметом діяльності є інша людина. Спілкування як діяльність характеризується крім свого предмета також особливою потребою, несвідомих до інших життєвих потреб дитини. Остання визначається через продукт діяльності як прагнення до оцінки і самооцінки, до пізнання і самопізнання [12, с. 11]. Погоджуємось з думкою М. Лісіної, що мова як знаряддя спілкування, як його операція виникає на певному етапі розвитку комунікативної

діяльності. Її утворення і розвиток зумовлені потребами спілкування і загальної життєдіяльністю дитини. Мова виникає лише як необхідний і достатній засіб для вирішення тих завдань спілкування дитини з дорослим, які постають перед дошкільнятами на певному етапі розвитку його комунікативної діяльності і впливають з більш широких життєво важливих для дитини проблем, пов'язаних з типом провідної діяльності. За О. Бодальовим, спілкування як діяльність та формування особистості тісно пов'язані одне з одним [5, с. 84].

На твердження А. Богуш, комунікативна діяльність – це своєрідна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, що формується із комунікативних актів, в яких беруть участь комуніканти, котрі породжують і продукують висловлювання та інтерпретують їх [2, с. 139]. Під час комунікативної діяльності дитина вчиться планувати спільні практичні дії, ставити пізнавальні запитання, застосовувати норми і правила мовленнєвого етикету, добирати способи спілкування, застосовувати мовна та немовні засоби спілкування, регулювати силу голосу, темп і тон мовлення, формувати здатність висловлювати власну думку, інтерпретувати її по своєму, вносити щось нове.

В аспекті досліджуваної проблеми важливою є думка Т. Піроженко, яка наголошує на тому, що саме комунікативна діяльність визначає розвиток мовлення [14, с. 33], а повноцінному розвитку особистості сприяє спілкування, яке здійснюється на основі діалогу, і забезпечує комунікацію, взаємодію [14, с. 37]. Учена розглядає комунікативний розвиток дітей за трьома рівнями: комунікативний, комунікативно-лінгвістичний і особистісний рівні. Комунікативний рівень (поведінка) передбачає спрямованість на партнера, вказівка на відповідну реакцію; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контакто встановлювальних засобів взаємодії. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість): розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану дійових осіб (знання слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дитиною характеру персонажів та дійових осіб (знання слів, що характеризують риси, якості особистості); словникове багатство (різноманітність і точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); граматична правильність, відмінювання та узгодження слів у фрази згідно з мовними нормами; фонетичні властивості мовлення (звукимовна, дикція, сила голосу). Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовленнєвому спілкуванні) передбачає доволь-

ність мовлення: прагнення до розгортання, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; управління мовленням, умінням його змінити у разі потреби; характер тексту (репродуктивний або творчий) [10].

Л. Калмикова зазначає, що вдосконалення сучасної дошкільної лінгводидактики передбачає вживання назви «підготовка до школи» у 4 значеннях: мовна підготовка (мовно-чуттєва) – забезпечення практичного оволодіння дітьми всіх одиниць рідної мови: звуків, слів, граматичних форм, надфразових єдностей, тестів, розвитку чуття мови; 2) мовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення (орфоепічні, фонологічні, вимовні, лексичні, граматичні, навички утворення діалогічних і монологічних висловлювань), тобто навичок говоріння – вживання одиниць мови для мислення, спілкування; розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок. Розвиток сприйняття і розуміння мовлення, осмислення мовних значень. Під розвитком навичок усного мовлення вчена зазначає також і розвиток мовленнєвого досвіду, розвиток мовленнєвої компетенції; 3) метамовна підготовка включає пропедевтику вивчення мови – первісну об'єктивізацію мови: усвідомлення її знакової системи й мовних значень, формування основних мовних умінь у галузі читання, письма; 4) мовленнєва-діяльнісна (комунікативно-рефлексивна підготовка) формування мовленнєвих умінь, пов'язаних з аналізом мовленнєвих умінь, мовленнєвих явищ, розвитком рефлексії дитини над власним мовленням: усвідомленням і контролем над процесом його породження, тобто з розвитком основ довільного, навмисного усвідомленого мовлення, яке контролюється за допомогою свідомості, а не мовного чуття [9, с. 99].

Підготовка дитини до школи передбачає формування всіх типів компетенцій, провідне місце серед яких займає комунікативна. Її сформованість впливає на соціалізацію дитини, сприйняття довкілля, розвиток словникового запасу, бажання вчитися, здатність до взаємодії з іншими. На думку А. Богуш, мовленнєва-комунікативна підготовка дітей до школи – своєрідна підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь [3, с. 26]. А. Богуш під комунікативною готовністю розуміє комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно і

доречно практично користуватися мовою в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватися у ситуації спілкування, ініціативність спілкування, вміння приймати і вирішувати самостійно мовленнєве завдання [3, с. 26]. Погоджуємось з думкою О. Поліщук, І. Коновальчук, що комунікативна готовність дитини до школи являє собою цілісне комплексне утворення, що утворюється з трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового. Когнітивні складові у становленні комунікативної готовності відзеркалюють можливості дитини: до навчання спілкування, спостерігаючи за поведінкою дівчак, наслідуючи їх; сприйняття думки іншої людини під час певної діяльності, прогнозуючи імовірні її дії та передбачаючи можливі проблеми в міжособистісних стосунках; усвідомлення ціннісної-сислової сторони спілкування, розуміння якостей, емоцій і почуттів, що сприяють чи стають на заваді взаємовідносинам; критичного, усвідомленого сприйняття інформації в різноманітних ситуаціях. Емоційні компоненти комунікативної готовності дитини репрезентують: відчуття психологічно сприятливого або несприятливого, комфортного або дискомфортного спілкування; емоційний відгук та співпереживання до іншої людини під час безпосередньої взаємодії; реагування на почуття і дії довідишніх, спроможність до емпатії; ідентифікація себе серед інших; адекватне сприйняття партнера, вміння емоційно улюбляти та підтримувати; саморефлексія дитини та емоційна стабільність під час міжособистісного спілкування; створення і підтримання позитивного емоційного настрою із співбесідником, вміння не лише реагувати на зміну стану партнера, його дій та емоції, але й передбачати їх. У поведінковому компоненті комунікативної готовності дитини О. Поліщук, І. Коновальчук визначають: мету комунікації, результативні стратегії спілкування залежно від ситуації, продуктивну співпрацю з різними партнерами в групі та команді, виконуючи різні ролі в спільноті; зрозуміле інтерпретація своїх думок, ініціативність, адекватність у спілкуванні; передбачення можливих результатів комунікативної діяльності, контроль та оцінку [15].

Комунікативна підготовка охоплює весь період перебування дітей у закладах дошкільної освіти й орієнтується на Базовий компонент дошкільної освіти, в якому зокрема в освітній лінії «Мовлення дитини» визначено сутність комунікативної компетенції. Зауважимо, що кінцевий показник комунікативно-мовленнєвого розвитку зазначено і в таких освітніх лініях, як «Дитина в соціумі» (при зустрічі впізнає знайомих, і за власним бажанням чи у відповідь на звернення вияв-

ляє готовність і спроможність доброзичливо спілкуватись з ними) [1, с. 10], «Дитина у світі культури» (елементарно аналізує засоби художньої виразності, яскравість образу пов'язує із звуками, ритмами, динамікою, темпами, рухами, мімікою, жестами, римами, монологіями, діалогами, цілісно відтворює зміст поетичного та прозового твору, вирізняє зачин, основну частину, кінцівку, повтор у казці, оповіданні. Уміє декламувати вірші напам'ять, переказувати українські народні казки, застосовувати усну народну творчість в іграх, інсценуваннях, розвагах, фольклорних святах. Вдається до римування, словотворчості, гуманних змін і продовження казки, оповідання, виявляє навички образного мовлення. Виявляє творчу активність, інтерес до улюблених літературних творів, самостійно інтегрує в них елементи інших мистецьких діяльностей, що складає зміст літературної компетенції. Володіє комунікативними навичками спілкування з приводу змісту і краси твору, його засобів [1, с. 14-15].

Аналіз чинних програм щодо змісту розвитку, навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку показав, що в них достатньо повно визначено завдання, спрямовані на комунікативну підготовку дитини шостого року життя до навчання у школі. Так, у програмі «Впевнений старт» (2017 рік), окремо подано напрямок «Комунікативна діяльність», яку автори розуміють як самостійний вид специфічно дитячої діяльності, в якому створюються та розвиваються комунікативні навички та навички взаємодії. Провідним навчальним змістом діяльності спілкування є розуміння іншої людини. Кінцевим результатом життєвих навичок у спілкуванні виступає адекватність дій (емоційних, мовленнєвих, поведінкових) різноманітним ситуаціям спілкування (в грі, пізнавально-дослідній та інших видах діяльності, які забезпечують взаєморозуміння між учасниками комунікації). Невербальні засоби спілкування та мовленнєве висловлювання (думка, що оформлена у мовлення) є інструментальними засобами комунікативної діяльності. Саме тому вони виступають освітнім змістом «навчання» кожної дитини вірно та адекватно, згідно до ситуацій спілкування, використовувати різноманітні засоби комунікації [13, с. 6]. У програмі визначені завдання: навчити слухати іншу людину; координувати свої дії з діями інших людей; зважати на інтереси інших; діяти в команді, злагоджено; свідомо обирати партнерів для різних ситуацій взаємодії; обмінати ситуацій непорозуміння, миритися, якщо це потрібно; активно та виразно використовувати невербальні засоби комунікації; будувати різні форми мовленнєвих висловлювань: запитання, зустрічне запитання, згода, уточнення, заперечення, запит,

сумнів, прохання, вимога [13, с. 6], та визначено обсяг засвоєних дітьми знань, а саме: триматися в діалозі невимушено, розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік, відчуючи загострення ситуації спілкування, коректно виявляти емоційне ставлення до предмета розмови чи співрозмовника; щодо висловлювання прохання, вибачення, подяки, припущення, співпереживання тощо [13, с. 8].

У програмі «Стежинки у Всесвіт» в освітній лінії «Дитина в соціумі» представлені завдання комунікативного розвитку дитини, а саме: поширювати коло спілкування з малознайомими людьми: у спільній, м'якій, привітній формі передавати свої пропозиції, поради, прохання, учити надсилати листа з привітаннями, використовувати різні ситуації для спілкування по телефону, за допомогою соціально прийнятих засобів спілкування захищати себе, та визначені показники соціальної компетенції дитини серед яких: добре орієнтується у правилах культури поведінки, володіє різними формами та засобами спілкування, керує своєю поведінкою, прагне спілкуватися та діяти так, щоб не заважати іншим [7, с. 108-109].

У 2016 році було видано оновлений зміст програми «Дитина». У розділі «Мовлення дитини», підрозділі «Ми розмовляємо» визначено такі завдання комунікативного розвитку 6-ти річної дитини: формувати культуру мовного спілкування, вміння підтримувати інтерес дітей до спілку-

вання з однолітками в різних видах діяльності, сприяти засвоєнню етичних способів налагодження стосунків із партнерами по грі чи сцені (вступати в діалог); привчати творчо та доречно застосовувати для цього різноманітні способи спілкування (словесні, мімічні, пантомімічні залежно від ситуації) [8, с. 160, 162].

Щодо «Мовленнєвого компонента дошкільної освіти», то в ньому змістовий аспект розвитку мовлення дітей шостого року життя представлено в розділі «Навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі». Ця програма узгоджується із Базовим компонентом дошкільної освіти, в ній ґрунтовно подано усі завдання за мовленнєвою і комунікативною компетенціями, подано базову характеристику мовленнєвого розвитку – обов'язкового мінімуму знань та вмінь, якими має оволодіти кожна дитина на певному віковому етапі. Слід зазначити, що програма набула популярності серед вихователів-практиків та керівників закладів дошкільної освіти.

Отже, зміст програм дозволив констатувати, що в них досить чітко і ґрунтовно визначено завдання з формування комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Перспективу дослідження вбачаємо в роботі діагностувальної методики та з'ясуванні рівнів сформованості комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с.
3. Богуш А. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. – 307 с.
4. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – 4-те вид., доопр. і доп. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 192 с.
5. Бодальов А. А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
6. Великий тлумачний словник української мови (з дод. допов. та СД) уклад і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінська : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
7. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. – 160 с.
8. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В.О. Огневюк; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін.: наук. ред., Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
9. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри: нав.-метод. пос. / Л.О.Калмикова. – Київ : Видавничий Дім «Слово, 2017. – 448 с
10. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. 257-258. – Режим доступу: http://torsing.ua/download/library-teacher/kniga_kerivnika_dnz.pdf
11. Лебедева Общение как составляющая коммуникативной культуры старших дошкольников с ОНР / «Імідж сучасного педагога». – 2009. – № 6-7 (95-96). – 116 с.
12. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми /Под ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985.—208 с.
13. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – К.: Українська академія дитинства, 2017. – 80 с.

14. Пироженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника/ Науково – методичний посібник. – К.: Київ, Грайлик, 1999.
15. Поліщук О. В., Коновальчук І. І. Формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі / О. В. Поліщук, І. І. Коновальчук // Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в закладах дошкільної освіти: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, доц. Л. С. Пісоцької, Л. А. Машкіної, Розгон В. В., М. С. Колесникової. – Хмельницький: ХГПА, 2018. – С. 111–115. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/28943/1/1.PDF>
16. Шиліна Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі / Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. – 307 с.]

Reference:

1. Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Bohush A. Movlennyevyu rozvytok ditey vid narodzhennya do 7 rokiv. Monohrafiya. 2-u vydannya. K.: Vydavnychyy Dim «Slovo», 2010. 374 s.
3. Bohush A. Movlennéve spilkuvannya yak lnhvodydaktychna problema. Lnhvodydaktychni zasady movlennyevoho spilkuvannya. Odesa: PNTS APN Ukrayiny, 2006. 307 s.
4. Bohush A.M. Movlennieviy komponent doshkilnoi osvity. – 4-te vyd., doopr. i dop. – Kh.: Vyd-vo «Ranok», 2013. – 192 s.
5. Bodal'ov A. A. Lichnost' i obshcheniye: Izbrannyye trudy. M.: Pedagogika, 1983. 272 s.
6. Velykyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy (z dod. dopov. ta SD) uklad i holov. red. V.T. Busel. K.: Irpyn': VTF «Perun», 2009. 1736 s.
7. Dytna v doshkil'ni roky : kompleksna osvitnya prohrama / avtor. kolektyv ; nauk. kerivnyk K. L. Krutiy. Zaporizhzhya : TOV "LIPS" LTD, 2016. 160 s.
8. Dytna: Osvitnya prohrama dlya ditey vid dvokh do semy rokiv / nauk. ker. V.O. Ohnevyyuk: avt. kol. : H. V. Byelen'ka, O. L. Bohinich, N. I. Bohdanets'-Biloskalenko ta in.: nauk. red.. H. V. Byelien'ka, M. A. Mashovets'; Min. osv. i nauky Ukrayiny, Kyiv, un-t im. B. Hrinchenka. K.: Kyiv, un-t im. B. Hrinchenka, 2016. 304 s.
9. Kalmykova L.O. Perspektyvnist' i nastupnist' v navchanni movy u rozvytku movlennya ditey doshkil'noho i molodshoho shkil'noho viku: psykholinhvistychnyy i lnhvometodychnyy vymiry: nav.-metod. pos. Kyiv : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2017. 448 s
10. Komentar do Bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity v Ukrayini. 257-258. Rezhym dostupu: http://torsing.ua/download/library-teacher/kniga_kerivnika_dnz.pdf
11. Lebedeva. Obshcheniye kak sostavlyayushchaya kommunikativnoy kul'tury starshikh doshkol'nikov s ONR / «Ímídzh suchasnogo pedagoga». 2009. № 6-7 (95-96). 116 s.
12. Obshcheniye i rech': Razvitiye rechi u detey v obshchenii so vzroslymi /Pod red. M. I. Lisinoy; Nauch.-issled. in-t obshchey i pedagogicheskoy psikhologii Akad. ped. nauk SSSR. — M.: Pedagogika, 1985. 208 s.
13. Osvitnya prohrama «Vpevnenyy start» dlya ditey starshoho doshkil'noho viku / [N. V. Havrysh, T. V. Panasyuk, T. O. Pirozhenko, O. S. Rohozyans'kyy, O. Yu. Khartman, A. S. Shevchuk]; Za zah. nauk. red. T. O. Pirozhenko. K.: Ukrayins'ka akademiya dytnystva, 2017. 80 s.
14. Pirozhenko T.O. Movlennyeve zrostannya doshkil'nyka / Naukovo – metodychnyy posibnyk. K.: Kyiv, Hraylyk, 1999.
15. Polishchuk O. V., Konoval'chuk I. I. Formuvannya komunikativnoyi hotovnosti ditey starshoho doshkil'noho viku do navchannya v shkoli // Aktual'ni problemy doshkil'noyi osvity v Ukrayini. Vykorystannya pedahohichnykh idey V. O. Sukhomlyns'koho v zakladakh doshkil'noyi osvity: zb. nauk. Prats' / za zah. red. prof. L. V. Zdanevych, dots. L. S. Pisots'koyi, L. A. Mashkinoyi, Roz-hon V. V., M. S. Kolesnykovoyi. Khmel'nyts'kyy : KHHPA, 2018. S. 111–115. Rezhym dostupu:<http://eprints.zu.edu.ua/28943/1/1.PDF>
16. Shylina Ye. Formuvannya movlennyevoyi hotovnosti ditey starshoho doshkil'noho viku do navchannya u shkoli / Lnhvodydaktychni zasady movlennyevoho spilkuvannya. Odesa: PNTS APN Ukrayiny, 2006. 307 s.

Светлана Тесленко. К проблеме формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе

В статье освещается проблема формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к учебе в школе. В Государственном стандарте начального образования среди основных ключевых компетенций определенно способность общаться родной (в случае отличия от государственной) и иностранными языками, что предусматривает активное использование родного языка в разных коммуникативных ситуациях, в частности в быту, образовательном процессе, культурной жизни общества. Безусловно, что коммуникативная деятельность является одной из ведущих средств познания ребенком мира, ведь во время взаимодействия с ровесниками и взрослыми происходит усвоение ребенком опыта. Чем богаче является речь ребенка, тем проще ребенку выразить свои мнения, поддерживать отношения с ровесниками, познавать окружающий мир. Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка происходит в дошкольном возрасте. Подготовка ребенка к школе включает формирование всех типов компетенций, центральное место среди которых занимает коммуникативная. Ее сформированность влияет на социализацию ребенка, восприятия окружающей среды, развитие словарного запаса, желаний учиться, способность к взаимодействию с другими.

Ключевые слова: коммуникативно речевая подготовка, коммуникативная готовность, дети старшего дошкольного возраста, коммуникативная деятельность, коммуникативная компетенция.

Svetlana Teslenko. On the problem of forming the communicative readiness of pre-school children for school

The article deals with the problem of communicative readiness of older preschool children to study at school. The National Standard of Primary Education identifies among the key competences the ability to communicate in the native (in the case of a different one from the state language) and foreign languages, which requires the active use of the native language in various communication situations, in particular in the everyday life, educational process, and cultural life of the community. Undoubtedly, communicative activity is one of the leading means of learning about the child world, because when interacting with peers and adults, a child gets some experience. The richer a child's speech is, the easier it is for a child to express his or her thoughts, to maintain relationships with peers, and to get to know the outside world. The most intensively a communicative development of a child occurs at the preschool age. M Lysina emphasizes that a child of preschool age masters four forms of communication, namely, situational-personal, situational-business, non-situational-cognitive, non-situational-personal. Communication is one of the important factors in a child's social development. In the process of development, the person acquires the appropriate knowledge, skills and communication skills, mastering the laws, rules of communication and forms of linguistic communication, ie communicative competence. Older preschool age is characterized by the development of monologue speech, such fun functions of speech as planning, adjusting, and explanatory and mastering the non-situational-personal form of communication. Preparing a child for school involves the formation of all types of competencies, with communication being central. Its formation influences the socialization of a child, the perception of the environment, the development of vocabulary, the desire to learn, the ability to interact with others.

Key words: communicative and language training, communicative readiness, older preschool children, communicative activity, communicative competence.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-235-241

УДК 378.016:821.161.2:008:614.253.4

Марія ЦУРКАН

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук та українознавства
Вищого державного навчального закладу України
«Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна
e-mail: maria-ts77@ukr.net

**РОЛЬ МОВИ У ПРОЦЕСАХ ГУМАНІЗАЦІЇ, ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ
ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

Стаття присвячена актуальній проблемі формування гуманістичного світогляду майбутніх лікарів, зокрема розглянуто та проаналізовано процеси гуманізації, гуманітаризації та демократизації у медичних закладах вищої освіти і звернено увагу на роль мови як гуманітарного засобу становлення гуманної особистості медика, здатної до налагодження міжособистісних стосунків «лікар – пацієнт». З'ясовано, що пріоритетними складовими гуманізації освіти є загальнолюдські цінності, серед яких життя, здоров'я та гідність людини, а також свобода і право на самоствердження, самовизначення і самореалізацію, незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної та соціальної приналежності.

Ключові слова. гуманізація; гуманітаризація; демократизація, іноземний студент, вища медична освіта, мовна підготовка.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасного суспільства є його дегуманізація, яка постала через домінування в людській свідомості прагматичних та егоїстичних інтересів, надмірне пропагування цінностей матеріальної культури, щоденне розширення індустріального технократизму й ринкового утилітаризму. Саме тому стратегічне завдання освіти третього тисячоліття – формування спеціаліста як творчої особистості, основними якостями якої мають бути високий професіоналізм і гуманістичний світогляд. На думку О. Юніної, «головною відмінною особливістю XXI ст. є світогляд неогуманізму, сутність якого полягає в тому, що людина повинна не змінювати світ, а передусім змінювати, перетворювати, удосконалювати саму себе, і, як наслідок цього, почне відбуватися природна й ефективна зміна навколишнього для людини світу» [19].

У Законі України «Про освіту» зауважено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [13]. На реалізацію зазначених норм закону спрямовані й положення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), основними принципами якої є «гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних

освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи; гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури; демократизація освіти, що передбачає ... утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів та ін.» [7]. У контексті вищеописаних нормативних документів необхідно відзначити, що вектори вищої освіти і науки України зорієнтовані на формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, яка стане конкурентоспроможним і кваліфікованим фахівцем у будь-якій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми гуманізації, гуманітаризації та демократизації освіти розглядали у своїх працях як закордонні, так і вітчизняні науковці. Канадський дослідник А. Росс наголошував, що сутність і мета гуманітарної освіти полягають у тому, щоб звільнити мислення людини, подарувати їй «радість спілкування» [1, 96]. Німецький діяч-гуманіст А. Ейнштейн стверджував, що не можна перевантажувати вивчення основ наук для учня чи студента лише кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб, де тільки можливо, навчання перетворювалося на переживання [18]. Тобто, метою будь-якої навчальної діяльності має бути не лише реалізація програм і планів, а й впровадження «стандартів людинотворення». Ідеї

гуманізму є наскрізними в педагогічній діяльності грузинського вченого Ш. Амонашвілі, який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці й перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Український педагог-гуманіст С. Гончаренко зауважує: «Дефіцит гуманності й гуманітарності породжує бездуховність освіти й школи, є джерелом технократичних установок у мисленні, що нерідко спричиняють глобальні проблеми сучасності. Гуманізація і гуманітаризація мають стратегічне значення для розвитку не лише освіти, а й усього суспільства, що, на жаль, ще не до кінця усвідомили і сприйняли педагоги та громадськість» [5,2]. Гуманітарний аспект медичної освіти аналізує Г. Шаповал, зазначаючи, саме цей аспект відображає парадигму гуманітарних проблем професійної діяльності лікаря, до яких належать: взаємовідносини з пацієнтами, членами їх сімей, колегами, питання медичного права та медичної етики, обмін провідним професійним досвідом [15, 109]. Окремі принципи демократизації навчання описала в своїй науковій Л. Шелюк [16], наголосивши на рівноправних партнерських стосунках учителя/викладача і учня/студента.

Постановка завдання. Мета нашої статті – з'ясувати роль мови в процесі гуманізації, гуманітаризації та демократизації вищої медичної освіти, зокрема звернути увагу на реалізацію зазначених процесів під час навчання іноземних студентів-медиків.

Завдання дослідження: окреслити пріоритетні завдання гуманізації, гуманітаризації та демократизації медичної освіти; дослідити процеси гуманізації, гуманітаризації та демократизації у медичних закладах вищої освіти; визначити роль мови як гуманітарного засобу становлення гуманної особистості медика.

Виклад основного матеріалу. Дослідження гуманізації та гуманітаризації як пріоритетних процесів удосконалення сучасної освітньої парадигми засвідчило наявність у них аспекту дуалізму природничого та гуманітарного знання й відповідних типів мислення й світоглядів. Саме тому в системі професійної підготовки спеціалістів будь-якої галузі варто зважати на так звану «опозицію технократичної й гуманітарної культур, технократичного й духовного мислення, що має безпосереднє відношення до процесів гуманізації та гуманітаризації в освіті» [11, 13]. Описані технократичні перетворення спостережено і в системі вищої освіти, у тому числі медичної, оскільки інноваційні методики викладання спеціальних і загальних навчальних дисциплін часто ґрунтуються на активному впровадженні інтерактив-

них технологій, що не завжди гуманітарно спрямовані.

Актуальний напрям українських медичних ЗВО – професійна підготовка студентів-іноземних громадян, які є представниками різних національностей, етносів, віросповідань тощо, тому одне з чільних місць у навчально-виховному процесі посідають проблеми гуманізації, гуманітаризації та демократизації, оскільки, як зазначає С. Гончаренко, «лише широка гуманітаризована освіта може повністю розкрити перед кожним ту істину, що в кожного народу є щось добре, чим він завдячує іншим народам, а отже, всьому людству, частиною якого він є. Перед людиною гуманітаризована освіта розкриває, нарешті, і ту істину, що є і певна загальнолюдська солідарність, і що люди різних національностей можуть не лише знати одну й ту саму істину і визнавати одну й ту саму справедливість, а й поєднувати свої зусилля для здійснення в житті блага, яке однаково розуміють» [5, 8]. Як бачимо, навчання студентів у міжетнічних групах, окрім загальновідомих труднощів (релігійна чи національна нетерпимість, фізіологічні особливості вимови українських звуків), має і позитивні моменти, адже саме в процесі щоденного спілкування представники різних національностей і рас мають змогу якнайкраще пізнати чужу культуру, особливості іншої ментальності та релігії, зрозуміти зміст основних принципів життєдіяльності.

Вивчення концептуальних особливостей процесу гуманізації, гуманітаризації та демократизації потребує з'ясування змісту таких лінгвістично-філософських категорій, як «гуманізм», «гуманізація», «гуманний», «гуманітарний», «гуманітаризація», «демократія», «демократизація».

Уперше поняття гуманізм (від латинського «*humanus*» – «людський», «людяний») використав у своєму дослідженні німецький педагог Ф. Нітхаммер у 1808 році. У різних наукових розвідках зазначено, що поняття *гуманізм* (від лат. *humanus* – людський, людяний) – це «система світоглядних орієнтацій, центром котрих є людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію. Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою стосунків між індивідами, етнічними й соціальними групами, державами. У вузькому розумінні гуманізм – культурний рух доби Відродження, представники якого вбачали свій життєвий та історико-культурний ідеал в античній спадщині, утверджували новий світогляд, що характеризувався вірою в людину та її можливості; сприйняттям природи, з одного боку, як об'єкта естетичної насолоди, а з другого – використання її в практичних

цілях» [14, 134-135]; «прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, чуттєві радощі та вільний вияв її прагнень і бажань; ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність» [3, 201]. Відповідно потрактовано лексеми *гуманізація* як «поширення та утвердження гуманістичних принципів у будь-якій сфері суспільного життя» і *гуманний* «людяний у своїх ділах і ставленні до інших людей» [3, с. 201]. Аналіз описаних вище категорій дозволяє зробити висновок про те, що пріоритетними складовими гуманізації освіти є загальнолюдські цінності, серед яких життя, здоров'я та гідність людини, а також свобода і право на самоствердження, самовизначення і самореалізацію, незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної та соціальної приналежності.

Термін *гуманітарний* означає той, «який належить до суспільних наук, що вивчають людину та її культуру» і використовується «стосовно до людського суспільства, до людини як до члена суспільства, до її прав і обов'язків»; *гуманітаризація* – «впровадження в що-небудь, посилення в чому-небудь гуманітарних засад» [3, 201]. З огляду на словникові визначення зазначених вище понять до суспільно-гуманітарних наук відносимо мову, літературу, історію, біоетику, мистецтво, культурологію, філософію, професійну етику, деонтологію, педагогіку, релігієзнавство, риторику, психологію, психолінгвістику, соціологію та інші, метою яких є вивчення внутрішнього світу людини, формування її як особистості, що спрямована на подальше самостворення та самопізнання і здатна самостійно приймати рішення, визначати шляхи розв'язання проблем, прогнозувати перспективні дії щодо виконання поставлених перед нею завдань.

Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти XXI століття тісно пов'язані з дотриманням принципу демократизації навчально-виховного процесу, який передбачає визнання права кожної людини на обстоювання власної життєвої та професійної позиції, вибір стратегії і тактики ведення обраної діяльності тощо. У науковій літературі поняття *демократизація* є похідним від лексеми *демократія*, яку описано як «форму управління, політичний лад, за якого верховна влада належить народові» та «форма, принцип керівництва яким-небудь колективом, за якого забезпечується активність і широка участь цього колективу в здійсненні всіх заходів»; демократизацію тут означено як «запровадження демократичних принципів перебудови держави, організацій і т. ін. на демократичних засадах» [3, 213]. У педагогічних розвідках демократизацію освіти пояснено як

«принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах, який передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автономізацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель – учень, викладач – студент у навчально-виховному процесі» [6., с. 85]. Як бачимо, у процесі демократизації навчання потрібно змінити ставлення вчителя/викладача до учня/студента, а саме: педагог повинен бачити в учневі/студентові партнера, розуміти його потреби та інтереси, упроваджувати індивідуальні методики навчання. Л. Шелюк зауважує, що демократизація навчання – це впровадження демократичних засад у спільну діяльність учителя та учнів на уроці. Вона докорінно змінює взаємостосунки між учителем та учнями, тобто змінює традиційну систему «суб'єкт – об'єктних» відносин на «суб'єкт – суб'єктні». За умови сформованості «суб'єкт – об'єктних» відносин у навчанні вчителю відводиться роль активної діяльнісної одиниці цього процесу, а учневі – роль пасивного «споживача» знань. В умовах сформованості «суб'єкт – суб'єктних» відносин учень виступає в ролі замовника знань з усіма притаманними йому індивідуальними особливостями. «Суб'єкт – суб'єктні» відносини сприяють підвищенню значущості і відповідальності учня за набуття знань, умінь і навичок, тобто ставлять його у більш активну позицію; сприяють усвідомленню кожним учнем себе як особистості, своєї соціальної ролі, свого місця в навчальному процесі, своїх функціональних обов'язків [16, 374]. Саме «суб'єктно-суб'єктна» співпраця сприяє реалізації тріадного підходу до реформування системи вищої освіти, у тому числі медичної, адже гуманно-гуманітарне демократичне навчання – основа Болонської системи, відповідно до якої надаються освітні послуги в українських закладах вищої освіти.

Важливою складовою демократичної освіти є академічна свобода, яка полягає у гарантованій державою можливості членів академічної спільноти (науковців, викладачів, аспірантів, студентів) вільно обирати зміст, форми і методи своєї академічної діяльності. Н. Маслова зазначає, що «академічні свободи викладача – це міри можливої поведінки фахівця згідно зі своїм розумінням професійних завдань і місії даної професії. Вони реалізуються викладачем у закладі чи установі, що здійснює освітню діяльність або в межах індивідуальної педагогічної роботи. Вони регулюються конституційним, трудовим, освітнім законодавством,

а також міжнародно-правовими нормами і принципами» [10, 648].

Уперше студентська академічна свобода була згадана в 1967 році Американською асоціацією викладачів університетів у Спільній заяві про права і свободи студентів. Сьогодні академічні свободи є найважливішою передумовою реалізації гуманістичної освітньої парадигми, що надає студентам свободу вибору в процесі професійної підготовки. Як справедливо відзначає Шрам, «розкриваючись у ціннісному й стимулюючому ставленні учня до власної освіти, її рівня та якості, академічні свободи сприяють формуванню у них вмінь самостійно робити вибір, бачити кінцевий результат цього вибору, визначити його значення для професійної діяльності і нести за нього відповідальність» [17, 122]. Також ознакою демократизації освіти є розширення форм навчання (денна, заочна, дистанційна, індивідуальний графік, home-schooling, е-кабінети, е-курси, е-лекції, е-консультації професорів, е-магістратура та ін.), що, на відміну від стандартної освіти, забезпечує варіативність навчального процесу. Отже, сьогодні у медичних ЗВО активно реалізують принцип демократизації освіти шляхом удосконалення методики викладання як спеціальних, так і суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін, яка ґрунтується на партнерських засадах, а також через дотримання академічної свободи викладачів і студентів та урізноманітнення форм навчання.

Проблема гуманізації особливо актуальна в процесі підготовки медичних працівників, серед яких іноземні громадяни, що приїхали в Україну здобути професію лікаря. Гуманізація навчального процесу, учасниками якого є вітчизняні та іноземні студенти, що представляють різні етноси, нації, культури, віросповідання, – одна з пріоритетних передумов досягнення та реалізації навчально-виховної мети кожного медичного закладу вищої освіти. На думку Г. Васяновича, умовами гуманізації освіти є професійна спрямованість викладання гуманітарних предметів; наявність свободи в процесі навчання й учіння; зміна доктрини підготовки викладача; створення соціально-культурного й освітнього середовища; змістова перебудова гуманітарної освіти; послідовність викладання освітнього курсу; справжня освіта в цілому має бути гуманітарною [2, 280-283]. У контексті підготовки медичних фахівців В. Звягіна відзначає, що використання в навчанні суспільно-гуманітарних дисциплін прийомів філософської, культурологічної, креативної, соціологічної рефлексії, урахування професійних особливостей студентів-медиків, орієнтує їх на ідеальні цінності у свідомості для продукування моральних норм поведінки, відводячи головну роль у життєдіяль-

ності духовним цінностям [8, 134]. Основою гуманітарних дисциплін є загальнолюдські духовні та моральні цінності, що пов'язані не лише із зовнішніми потребами особистості, а й ґрунтуються на глибокому усвідомленні сенсу існування людини, розумінні взаємозв'язку минулого, теперішнього та майбутнього життя, бажанні самореалізуватися та самоствердитися і, звичайно, прагненні бути корисним для суспільства загалом та кожної людини зокрема. Професія лікаря – одна з найбільш складних і соціально значущих професій, тому органічно поєднує в собі моральні принципи, етичні норми, спеціальні знання, культуру лікувальної діяльності, які ґрунтуються на гуманному ставленні до пацієнта і його родичів. Засновник наукової медицини Гіппократ визначив професійний обов'язок лікаря: «Чесно й непорочно провадитиму своє життя й творитиму своє мистецтво... Клянуся ...У який би дім я не зайшов, я ввійду туди для користі хворого, вільний від усього зловминого...» («Клятва Гіппократа»). Як бачимо, особливості спеціальності лікаря, окреслені Гіппократом, побудовані на принципах гуманізму. Саме тому концептуальні засади медицини, що їх визначив Гіппократ, здобули визнання в багатьох країнах світу й упродовж століть є основою медичної етики (Етика Персіваля, 1703; Кодекс Американської Медичної Асоціації, 1848; Женевська декларація, 1948; Присяга лікаря Радянського Союзу, 1971, Клятва лікаря України, 1991, тощо).

Однією з навчальних дисциплін, що сприяє формуванню гуманної особистості лікаря, гуманітаризації та демократизації медичної освіти, є українська мова. Адже досконале володіння мовою забезпечує взаєморозуміння лікаря та пацієнта в процесі спілкування, а кожне влучно сказане слово спеціаліста часто стає дієвим засобом лікування людини. Підтвердженням нашого твердження є думка Л. Пиріг, який зазначає, що живе слово медика завжди матиме вагомий вплив і ніколи не втратить своєї сили, незважаючи на роботизацію і технічний розвиток суспільства [12]. Гіппократ зазначав, що такі особисті якості, як привітність і ввічливість мають супроводжувати лікаря в його професійній діяльності, оскільки строгість створюватиме перешкоди в спілкуванні між лікарем і пацієнтом [4]. Отже, підґрунтям ефективної організації комунікативної діяльності лікаря є гуманізм, толерантність, співчуття і любов до пацієнта, відповідальність перед ним і його рідними, уміння вислухати і підтримати, заспокоїти й допомогти.

Особливо важливу функцію слова в комунікативному акті «лікар – пацієнт» спостерігаємо в ситуації, коли лікар-іноземний громадянин проходить медичну практику в українських лікувальних

установах, адже, окрім спеціальних знань, він повинен засвоїти особливості мовних, культурних, ментальних, релігійних постулатів іншого народу і вправно, доречно, коректно, гуманно вибудувати стосунки з пацієнтом. Складність вищезазначеного спілкування полягає в тому, що представники («лікар – пацієнт») різних етносів із певним побоюванням сприймають один одного, оскільки заздалегідь налаштовані на виникнення ймовірного непорозуміння через невміння подолати мовний та психологічний бар'єри. І саме в такій ситуації основну контактну-встановлювальну функцію покладено на лікаря, який, незважаючи на прогнозований комунікативно-професійний акт, бере до уваги можливі непередбачувані дії та рефлексії пацієнта. Успіх ведення описаного діалогу, як бачимо, залежить від того, наскільки майбутній фахівець сприйняв, засвоїв і усвідомив зміст суспільно-гуманітарних дисциплін, що ввійшли до складу навчальних планів медичного ЗВО.

Гуманне ставлення лікаря до пацієнта – домінанта професійної діяльності медика, яку необхідно розвивати шляхом гуманітаризації та демократизації навчально-виховного процесу загалом і спеціальних, гуманітарних та суспільних дисциплін зокрема, оскільки основним завданням сучасної освіти, у тому числі медичної, є формування гуманістичного світогляду особистості, її професійної майстерності, «виховання рефлексивно-мисленнєвої культури як форми організації свідомості професіонала» [9, 11.]. Вважаємо, що пріоритетним завданням гуманізації, гуманітаризації та

демократизації медичної освіти має бути формування вмотивованого ставлення лікаря до пацієнта як до найвищої цінності та усвідомлення медиком того, що збереження здоров'я і життя людини – найважливіший професійний обов'язок усіх працівників охорони здоров'я.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, гуманітаризована освіта – основний засіб глобальної гуманізації суспільства, метою якого розвиток особистості, що здатна креативно мислити, прагне до самовдосконалення, визначає стратегію ведення професійної діяльності, вміє адаптуватися до умов життя, має сформований світогляд, усвідомлює загальнолюдські морально-етичні цінності. Як бачимо, концепти «гуманізація освіти» і «гуманітаризація освіти» взаємопов'язані та взаємозалежні між собою, оскільки спрямовані на досягнення єдиної мети – формування особистості спеціаліста: гуманізація визначає теоретичні та методологічні шляхи підготовки фахівця, гуманітаризація забезпечує реалізацію окреслених ідей цього процесу. Гуманізація та гуманітаризація медичної вищої освіти передбачають дотримання принципу демократизації, в основі якого рівноправна співпраця викладача і студента як ефективний спосіб досягнення основної навчально-виховної мети – становлення творчої та духовної особистості лікаря та його вміння надати якісну допомогу пацієнтові. Вважаємо, що перспективним аспектом дослідження порушеної проблеми є окреслення ціннісної системи вищої медичної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Васянович Г.П. *Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 5: Збірник наукових праць*. Львів: Сполом, 2010. 460 с.
2. *Великий тлумачний словник української мови*. Уклад. В. Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Гиппократ. *Етика и общая медицина; Письма*. Пер. с древнегреч. В. Руднева. М.: Мир книги, Литература, 2010. 336 с.
4. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. № 3, 2001. С. 2-8.
5. Гончаренко С. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, 1997. 376 с.
6. *Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття*. К.: Райдуга, 1994. 61 с.
7. Звягіна В.Ф. Психологічні основи викладання історії української та світової культури майбутнім лікарям. *Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних медичних та фармацевтичних закладах України*. Луганськ, 2000. С. 134-135.
8. Колісник-Гуменюк Ю.І. *Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах*: монографія. Львів: «Край», 2013. 296 с.
9. Маслова Н.Г. Зміст і структура академічної свободи з урахуванням ролі відповідних суб'єктів у науково-освітньому процесі. *Форум права*. 2012, № 4. С. 646-652.
10. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2012_4_105
11. Ницета В.А. Роль риторики в процесах гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної освіти. *ScientificJournal «ScienceRise: PedagogicalEducation»*. № 8(4). 2016. С. 10-17.
12. Пиріг Л.А. *Медицина і українське суспільство: збірник медичних публіцистичних праць*. К.: Б.в., 1998. 472 с.
13. *Про освіту*: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145.
14. *Філософський енциклопедичний словник*; за ред. В.І. Шинкарука. К.: Абрис, 2002. 744 с.
15. Шаповал Г.Н. Гуманітарний аспект медичного образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков. *Матер. XXXIII междунар. научн.-практ. конф. «Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история»* (г.Новосибирск, 27 января 2014 г.). Новосибирск: СибАк, 2014. С.108-112.
16. Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. *Гілея: науковий вісник*. 2014, Вип. 89. С. 371-376.
17. Шрам В. Академические свободы в системе подготовки специалистов в вузе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006. № 4. С. 122-123.

18. Эйнштейн Альберт. *Как изменить мир к лучшему*. М.: Эксмо, 2013. 252 с
19. Юнина Е.А. Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры. *Речевое общение*. Красноярск, 2000, Вып. 3 (11). С. 99-103.
20. Ross A. M. Some considerations of the anti thesis between aliberal and a technical education. *The Vocational Aspect of Education*. 1953. Vol.5. №11. P.96-105.

References

1. Vasyanovych, H.P. (2010). *Vybrani tvory: v 5-ty t. T. 5: Zbirnyk naukovykh prats'* [Selected works: in 5 volumes. Vol. 5: Collection of scientific works]. Lviv: Spolom [in Ukrainian].
2. *Velykyi tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy* [A great explanatory dictionary of the Ukrainian language. Structure] (2004). Uklad. V.T. Busel. Kyiv, Irpin': VTF «Perun» [in Ukrainian].
3. Gippokrat (2010). *Etika i obshchaya meditsina; Pis'ma* [Ethics and General Medicine; Letters]. Moscow: Mir knigi, Literatura [in Russian].
4. Honcharenko, S., Mal'ovanyy, YU. (2001). Humanizatsiya i humanitaryzatsiya osvity [Humanization and humanization of education]. *Shlyakh osvity* [The path of education]. No. 3. pp. 2-8 [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. (1997). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].
6. *Derzhavna natsional'na prohrama «Osvita»*. *Ukrayina XXI stolittya* [State National Program «Education». XXI century Ukraine] (1994). Kyiv: Rayduha [in Ukrainian].
7. Zvyahina, V.F. (2000). *Psyhlohichni osnovy vykladannya istoriyi ukrayins'koyi ta svitovoyi kul'tury maybutnim likaryam* [[Psychological bases of future physicians teaching history of Ukrainian and world culture.]. *Suchasni problemy pidhotovky fakhivtsiv u vyschykh navchal'nykh medychnykh ta farmatsevtichnykh zakladakh Ukrayiny* [Current Problems of Specialist Training in Higher Educational Medical and Pharmaceutical Institutions of Ukraine]. Luhansk, pp. 134-135 [in Ukrainian].
8. Kolisnyk-Humenyuk, YU.I. (2013). *Formuvannya profesyno-etychnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv u protsesi humanitarnoyi pidhotovky u medychnykh koledzhakh: monohrafiya* [Formation of professional and ethical culture of future specialists in the process of humanitarian training in medical colleges: monograph]. Lviv: «Kray» [in Ukrainian].
9. Maslova, N.H. (2012). *Zmist i struktura akademichnoyi svobody z urakhuvannyam roli vidpovidnykh sub'yektiv u naukovy-osvitn'omu protsesi* [The content and structure of academic freedom, taking into account the role of relevant subjects in the scientific and educational process.]. *Forum prava* [The forum is right]. No. 4. pp. 646-652.
10. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2012_4_105 [in Ukrainian].
11. Nyshcheta, V.A. (2016). *Rol' rytoryky v protsesakh humanizatsiyi ta humanitaryzatsiyi suchasnoyi shkil'noyi osvity* [The role of rhetoric in the processes of humanization and humanization of modern school education.]. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. No 8(4), pp. 10-17 [in Ukrainian].
12. Pyrih, L.A. (1998). *Medytsyna i ukrayins'ke suspil'stvo: zbirnyk medychnykh publitsystychnykh prats'* [Medicine and Ukrainian society: a collection of medical journalistic works]. Kyiv: B.v. [in Ukrainian].
13. *Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 r.* [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145.] № 2145 [in Ukrainian].
14. *Filosof's'kyi entsyklopedychnyy slovnyk* [Philosophical Encyclopedic Dictionary] (2002).; ed. V. I. Shynkaruka. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
15. Shapoval, G.N. (2014). *Gumanitarnyy aspekt meditsynskogo obrazovaniya kak neotyemlemaya sostavlyayushchaya obucheniya inostrannykh studentov-medikov*. [The humanitarian aspect of medical education as an integral component of the training of foreign medical students]. *Mater. XXXIII mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. «Aktual'nyye voprosy obshchestvennykh nauk: sotsiologiya, politologiya, filosofiya, istoriya»* [Mater. XXXIII Int. scientific-practical conf. «Actual issues of the social sciences: sociology, political science, philosophy, history»] (Novosibirsk, January 27, 2014). Novosibirsk: SibAk, pp. 108-112 [in Russian].
16. Shelyuk, L. (2014). *Demokratyzatsiya osvity yak pryntsyyp yiyi reformuvannya v Ukrayini* [Democratization of education as a principle of its reform in Ukraine]. *Hileya: naukovyy visnyk* [Gilea: a scientific bulletin]. Vol. 89. pp. 371-376 [in Ukrainian].
17. Shram, V. (2006). *Akademicheskiye svobody v sisteme podgotovki spetsialistov v vuze* [Academic freedoms in the system of training specialists in high school]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Adygea State University]. No. 4. pp. 122-123 [in Russian].
18. Einstein Albert (2013). *Kak izmenit' mir k luchshemu* [How to change the world for the better]. Moscow: Eksmo, 2013 [in Russian].
19. Yunina, E.A. (2000). *Gumanizatsiya i humanitaryzatsiya obrazovaniya v aspekte ritoricheskoy kul'tury* [Humanization and humanization of education in the aspect of rhetorical culture]. *Rechevoye obshcheniye* [Speech communication]. Krasnoyarsk, Vol. 3 (11) [in Russian].
20. [Ross, A.M. (1953). Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education.] *The Vocational Aspect of Education*. Vol.5. №11. P.96-105.

Марія Цуркан. Роль языка в процессах гуманизации, гуманитаризации и демократизации высшего медицинского образования

Статья посвящена актуальной проблеме формирования гуманистического мировоззрения будущих врачей, в частности рассмотрены и проанализированы процессы гуманизации, гуманитаризации и демократизации в медицинских учреждениях высшего образования и обращено внимание на роль языка как гуманитарного средства становления гуманной личности медика, способной к налаживанию межличностных отношений «врач – пациент». Выявлено, что приоритетными составляющими гуманизации образования являются общечеловеческие ценности, среди которых жизнь, здоровье и достоинство человека, а также свобода и право на самоутверждение, самоопределение и самореализацию, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности.

Ключевые слова: гуманизация; гуманитаризация; демократизация, иностранный студент, высшее медицинское образование, языковая подготовка.

Maria Tsurkan. Role of language in processes of humanization, humanitarization and democratization of higher medical education

The article is dedicated to actual problem of formation of humanistic outlook of future doctors, in particular, process of humanization, humanitarization and democratization at medical institutions of higher education have been considered and analyzed and the attention has been paid on role of language as humanitarian means of formation of humane personality of a medic, which is able to adjust of interpersonal relations «a doctor – a patient». Professionally-communicative situation has been described in the investigation, members of which are foreign students and Ukrainian patients and qualities of doctors-foreigners – ability to empathize, goodwill, politeness, sincere interest in patient-companion's state. It has been found out, that common human values are priority components of humanization of education, among which are life, health and dignity of person, as well as freedom and right to affirmation, self-determination and self-realization, regardless of race, national, ethnic, religious and social affiliation. Formation of motivated attitude of a doctor to a patient as to the highest value must be priority task of humanization, humanitarization and democratization of medical education. Results of investigations show that it is necessary to understand educational process as parity interaction of a teacher and a student in the context of democratization of education, where teachers should perceive students as partners understand their needs and interests, introduce individual methods of education. Mastering of Ukrainian language by foreign students promotes formation of humane personality of a doctor, humanization and democratization of medical education, providing mutual understanding of doctors and patients in the process of communication as an important factor of the process of treatment. Humanism, tolerance, compassion and love for patients, responsibility to them and their relatives, ability to hear out and support, appease and help is foundation of efficient organization of communicative activity of a doctor. Humanized education – is main remedy for global humanization of society, aim of which is development of personality, who is able to think creatively, strives for self-improvement, defines strategy of conduction of professional activity, is able to adapt to life conditions, has formed outlook, realizes universal human moral-ethical values.

Key words: humanization; humanitarization; democratization; foreign student; higher medical education; language preparation.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-242-246

УДК 17.036.1:[378.011.3 – 051:78:792. 8

Чжан ЧУН

аспірант Інституту мистецтв ім. А. Авдієвського
 Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова,
 м. Київ, Україна
 e-mail: innagek68@gmail.com

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлена методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання та її поетапне впровадження у відповідності до спонукально-пізнавального, аналітично-ціннісного, орієнтувально-операційного, результативно-прогностичного етапів формувального експерименту. Охарактеризовані ефективні методи формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання (метод «мозкового штурму», ескізного вивчення хорових творів, побіжного ознайомлення з партитурою, «позиційної діяльності», наочного показу аналізу твору, спонтанного виступу, створення колективного поля, відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння, зіставлення, моделювання проблемних ситуацій, практичного вправлення, планування репетицій, самоаналізу, створення художніх образів, варіантної розробки музичного матеріалу), форми (диспути, активні діалоги, он-лайн дискусії, лекцій-концерти, презентацій, майстер-класи), засоби співацького навчання (сучасні інформаційні технології, мобільні додатки, мультимедіа).

Ключові слова: акмеологічна культура, майбутні учителі музики, співацьке навчання, методика формування.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти перед вищою школою постає завдання здійснювати підготовку фахівців здатних до активної творчої діяльності, швидкої адаптації до часто змінюваних професійних вимог, постійного саморозвитку і самовдосконалення. У даному контексті актуалізується проблема фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Акме-орієнтована університетська підготовка майбутніх учителів музики забезпечує їх творчу самореалізацію у фаховій діяльності, спрямовує на досягнення вершин професіоналізму, сприяє формуванню акмеологічної культури у процесі співацького навчання. Натомість, сьогодні існують протиріччя між нагальними потребами практики закладів вищої освіти в забезпеченні процесу професіоналізації фахової підготовки майбутніх учителів музики і відсутністю акме-орієнтованих методик.

Аналіз наукових праць і монографій підтверджує пріоритетність акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів, який дає методологічні орієнтири у забезпеченні професіоналізації даного процесу (О. Анісімов, О. Богдальов, В. Вакулєнко, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Михайловський, С. Пальчевський, А. Реан, А. Ситніков).

У дослідженнях музично-педагогічної сфери (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, Г. Ципін) визначені теоретичні засади акмеологічного становлення вчителів музики. У працях А. Козир та В. Федоришина обґрунтовано акмеологічні фактори підго-

товки студентів інститутів мистецтв до професійної діяльності, розроблено технологію формування акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Аналіз зазначених праць свідчить про відсутність спеціальних методик, спрямованих на формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, що стало предметом нашого дослідження.

Мета статті полягає у розкритті й обґрунтуванні змісту методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

В основу розробки експериментальної методики були закладені теоретико-методологічні засади нашого дослідження, результати констатувального експерименту, методичні розробки провідних педагогів-практиків у сфері вокально-хорової діяльності (Анісімова О., Голика Г., Єржемського Г., Ємельянова В., Матвєєвої К., Морозова В., Птиці К., Струве Г., Стулової Г.), наукові розвідки з експериментально перевірених методик: формування вокально-педагогічної культури вчителя музики (Плеханової О.), готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу (Толстової Н.), використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності (Сі Діюфен).

Експериментальна методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі співацького навчання в кінцевому

результаті мала на меті виробити у майбутніх фахівців готовність до переосмислення і подолання життєвих та професійних моментів, ефективного виходу з внутрішніх і зовнішніх конфліктних ситуацій, нестандартних завдань у практичній діяльності, що у сукупності сприяло забезпеченню особистісного та професійно-педагогічного саморозвитку.

Впровадження методики здійснювалось у процес співацького навчання студентів 3–4 курсів спеціальності 025. «Музичне мистецтво» у відповідності до етапів проведення формувального експерименту, спрямованих на формування структурних компонентів досліджуваного феномену.

Перший етап – спонукально-пізнавальний, був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, пізнавального інтересу до співацької діяльності й ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. У цілому вся методика першого етапу спрямовувалась на формування мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху у співацькій діяльності. Експериментальна методика даного етапу впроваджувалась до змісту дисциплін фахової підготовки «Акмеологія музичної освіти», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором».

Формування пізнавального інтересу до співацької діяльності здійснювалось на заняттях «Хорового класу» шляхом добору цікавого різноманітного репертуару. У процесі його вивчення студенти долучалися до застосування на заняттях сучасних інформаційних технологій, мобільних додатків, засобів мультимедіа, що значно активізувало роботу. Так для вивчення хорових партій використовувались музичні мобільні додатки: «Віртуальне фортепіано», «Камертон», «Метроном». З їх допомогою студенти мали можливість налаштуватись у відповідну тональність, співати свої партії у відповідності із заданим темпом.

Акмеологічну спрямованість співацького навчання забезпечує ціннісне ставлення студентів до вокально-хорового мистецтва, формування якої забезпечувало проведення лекцій-концертів про видатних композиторів (Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Березовського), диригентів (М. Іконника, П. Муравського, А. Авдієвського, А. Кушніренка, та інших), хорові колективи (Заслужений академічний український народний хор ансамблю України імені Г. Верьовки, «Думка», «Київ», «Орея»). Для висвітлення змісту застосовувались презентації, перегляд відео із виступами легендарних колективів.

У розробці методики першого етапу ми керувались переконаннями, що майбутній учитель музики під час співацького навчання у закладах вищої освіти повинен не тільки оволодіти основами фахової діяльності, але й бути зорієнтованим системою університетської підготовки на досягнення вершин професійної майстерності, досягнення свого акме-рівня. У цьому зв'язку, на заняттях з «Акмеології музичної освіти» студенти долучалися до спільного обговорення таких тем, як «Акмеологічний розвиток особистості вчителя музики», «Акмеологічна спрямованість співацького навчання студента», «Роль творчої складової в акмеологічному спрямуванні майбутніх учителів музики», тощо. Окрім традиційних методів навчання (бесіди, розповіді, опитування), в опрацюванні даної тематики набули ефективності інтерактивні та інноваційні методи мистецького навчання: дискусії, диспути, активного діалогу, «мозкового штурму», онлайн дискусії, виконанням творчих завдань.

Другий етап – аналітично-ціннісний, мав на меті сформувати когнітивно-розвивальний компонент акмеологічної культури майбутніх учителів музики, який характеризується ступенем якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями. Формування мистецько-співацького тезаурусу здійснювалось методом ескізного вивчення хорових творів. За визначенням Г.Падалки, такий спосіб опрацювання музичного матеріалу «дає можливість ознайомитись із значною кількістю творів за незначний проміжок часу» [4, с.132]. Опанування даного методу забезпечує формування обізнаності майбутнього вчителя музики у значному об'ємі вокально-хорових творів, здатності відбирати найбільш ціннісні для подальшого співацького розвитку учнів. З цією ж метою був введений метод побіжного ознайомлення з партитурою.

На цій основі розвивалась здатність студентів до оцінювання творів хорового мистецтва. У даному контексті студенти залучались до самостійної роботи – перегляду на «YouTube» хорових творів, які вивчаються у хоровому класі. У процесі групової роботи на заняттях з хору був впроваджений метод «позиційної діяльності», так-званої позиційної критики. Студенти вчилися оцінювати хорові твори у виконанні різних хорових колективів з поці «автора», «виконавця», «музичного критика», «музичного режисера», тощо. Така форма оцінювання забезпечувала зростання самостійності і критичності студентів, формуванні власної позиції в оцінюванні творів хорового мистецтва.

Задля формування спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва застосовувався метод наочного показу аналізу твору [5, с. 109].

Викладачі диригентсько-хорових дисциплін демонстрували аналіз дитячої хорової пісні, який охоплював спектр ключових питань (аналіз тексту, жанрових і структурних особливостей твору, музично-теоретичний, вокально-хоровий і виконавський аналіз). Спостереження за аналізом твору дали можливість отримати інформацію стосовно того, на що потрібно звертати увагу при розборі твору для дітей, як використовувати дану інформацію при його інтерпретації та виконанні.

На педагогічній практиці у школі, наближеної до умов майбутньої професійної самореалізації, створювались такі ситуації, коли студенти виконували дитячі пісні, де потрібно було створити інструментальний супровід. Такі завдання стали перевіркою здатності студентів до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. На даному етапі набув ефективності метод спонтанного виступу. Студентам повідомлялось завдання про виконання одноголосної пісні за день до її демонстрації учням. Вони повинні були вивчити текст і мелодію пісні, гармонізувати її, створити інструментальний супровід, продумати виконавський план. Спочатку такі завдання викликали значні занепокоєння студентів, водночас сприяли їх активізації, творчому розвитку, спрямуванню на самовдосконалення своєї виконавської діяльності.

Третій – орієнтувально-операційний етап експериментальної методики спрямовувався на формування комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, що обумовлений мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. На даному етапі особливої значимості набули метод створення колективного поля і колективної творчості. Зокрема, на заняттях з практикуму роботи з хором студенти хору створювали колективну інтерпретацію виконуваних творів. Кожен учасник хорового колективу долучався до обговорення художньої інтерпретації, пропонував свої творчі рішення. З метою перевірки спільної інтерпретації творів застосовувався метод аудіо- та відеофіксації [6], зміст якого полягав у наступному: на камеру записувались різні варіанти інтерпретації фрагментів творів. При спільному перегляді і обговоренні обирався кращий зразок. Пізніше записувалось виконання усього твору від початку до кінця. Після прослуховування, за необхідності удосконалення художнього виконання, вносились корективи. Така спільна творча співацька діяльність значно активізувала учасників хорового колективу, об'єднала і мотивувала на удосконалення спільної виконавської діяльності. Створення в навчальній групі творчої атмосфери, стимулювання студентів до

пошуку додаткової інформації, ціннісного ставлення до вокально-хорової діяльності, стало потужним імпульсом, що спонукало майбутніх учителів музики до самовдосконалення.

З метою удосконалення методики роботи з хоровим колективом майбутні учителі музики долучались до оцінювання власної вокально-хорової роботи. Усі педагогічні методи даного етапу спрямовувались на формування стійкої системи уявлень суб'єкта про самого себе. Власне на основі сформованої «Я»-концепції особистість вибудовує взаємовідносини із учасниками вокально-хорового колективу (ансамблю, хору). За визначенням Ма Чен «основу «Я»-концепції складають уявлення про самого себе у теперішньому часі, ідеальне «Я» (яким суб'єкт повинен бути, орієнтуючись на усталені норми), динамічне «Я» (яким має намір стати в майбутньому)» [2, с. 76]. Лише при гармонічному співставленні «Я-ідеального», «Я-теперішнього» і «Я-майбутнього» можливий повноцінний розвиток професіоналізму особистості. У той же час, превалювання одного з компонентів гальмує професійний розвиток особистості.

Успішність виконання вокально-хорової діяльності залежить від сформованості орієнтувально-регулюючого образу, який виконує орієнтувальну і програмувальну функції. У цьому зв'язку, вся подальша педагогічна робота спрямовувалась на створення регульовального образу. На даному етапі формувального експерименту застосовувались ділові ігри, в яких студенти виступали у ролі хормейстера, диригента, співака хору, соліста, здійснювали аналіз кожної «ролі» у минулому, теперішньому, майбутньому (ідеальному). На цій основі визначали сильні і слабкі сторони своєї сьогоднішньої вокально-хорової діяльності.

Для формування «Я»-концепції важливими є контакти із відомими особистостями, які визначають уявлення індивіда про самого себе, що визначає ставлення до інших людей. Тільки особистість із позитивною «Я»-концепцією спроможна організувати позитивні взаємини з іншими учасниками творчого колективу. Керуючись даними положеннями, студенти долучались до перегляду майстер-класів, практикумів-семінірів, організованими знайомими співаками, вчителями-методистами, керівниками дитячих і професійних хорових колективів.

Задля формування адекватної самооцінки вокально-хорової роботи у процесі педагогічної практики студенти долучались до занять з дитячими хоровими колективами. Були впроваджені методи відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння, зіставлення. Метод відеофіксації виконавських дій полягав у тому, що студенти здійснювали їх відеозапис, перегляд і аналіз

за визначеним алгоритмом, фіксували недоліки своєї діяльності й шляхи їх подолання у майбутній співацькій діяльності [6, с.379].

Четвертий етап, результативно-прогностичний, був спрямований на формування творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, який характеризується ступенем фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку.

Методика формування здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності впроваджувалась на етапі проходження студентами педагогічної практики в школі. Управління вокально-хоровою діяльністю потребує сформованості у студентів вокальних навичок, фахових знань, диригентської техніки, особливостей розвитку дитячих співацьких голосів. Усі знання і уміння майбутні вчителі музики реалізовували засобом створення дитячих вокально-хорових колективів, невеликих вокальних ансамблів. Студенти були поставлені у реальні умови професійної діяльності вчителя музики: вони повинні були самостійно створити хоровий колектив, підібрати репертуар, розробити план репетиційної роботи і запланувати концертний виступ. На даному етапі особливо дієвими стали: метод моделювання проблемних ситуацій, практичного вправлення, планування репетицій, самоаналізу, створення художніх образів, метод варіантної розробки музичного матеріалу.

Формування спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи забезпечували проєктивні мето-

дики, спрямовані на самовдосконалення співацької діяльності. Студенти залучались до розробки «Перспективної програми акмерозвитку у процесі співацького навчання». За визначенням В. Муцмахера, «розкриття перед майбутніми учителями музики великих можливостей і перспектив їх професії стимулює бажання студентів оволодівати цією складною справою, посилює позитивну мотивацію навчальної діяльності і тим самим сприяє вихованню цілеспрямованості як особистісної якості» [3, с. 37]. Дієвим у формуванні спроможності студентів до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи стало виконання завдань-проектів, які імітували навчальні ситуації, пов'язані із майбутньою вокально-хоровою діяльністю учителя музики.

У висновках необхідно зазначити, що найбільш ефективними методами, формами і засобами формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання визначено метод «мозкового штурму», ескізного вивчення хорових творів, побіжного ознайомлення з партитурою, «позиційної діяльності», начного показу аналізу твору, спонтанного виступу, створення колективного поля, відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння, зіставлення, моделювання проблемних ситуацій, практичного вправлення, планування репетицій, самоаналізу, створення художніх образів, варіантної розробки музичного матеріалу, диспути, активні діалоги, он-лайн дискусії, лекцій-концерти, презентацій, майстер-класи, сучасні інформаційні технології, мобільні додатки, мультимедіа.

Список використаних джерел

1. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. К.: Вид-во НПУ ун-ту ім.М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
2. Ма Чен. Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 22 (27). К.: НПУ, 2017. С. 74-78.
3. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [науч. ред. А.И.Николаева]. М.: МГПИ, 1988. 62 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
5. Скрипченко О.В. Основи психолого-педагогічного аналізу уроку з практикумом: навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко. К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. 200 с.
6. Софроній З. В. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у мотиваційно-емоційному вимірі. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. Вип. LIV (54). С. 376-381.

References

1. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. Vstup do akmeolohiyi mystets'koyi osvity: navch.-metod. posib. K.: Vyd-vo NPU un-tu im.M.P.Drahomanova, 2012. 263 s.
2. Ma Chen. Metodyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do spivats'koyi diyal'nosti shkolyariv u pozashkyl'nykh mystets'kykh zakladakh //Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: zb. nauk. prats'. Vyp. 22 (27). K.: NPU, 2017. S. 74-78.
3. Mutsmakher V.Y. Formyrovanye professyonal'no znachymykh kachestv lychnosti budushcheho uchytelya muzyky [nauch. red. A.Y.Nykolaeva]. M.: MHPY, 1988. 62 s.
4. Padalka H.M. Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin). K.: Osvita Ukrayina, 2008. 274 s.
5. Skrypchenko O.V. Osnovy psykhohoho-pedahohichnoho analizu uroku z praktykumom: navchal'nyy posibnyk / O.V.Skrypchenko, T.M.Lysyans'ka, L.O.Skrypchenko. K.:NPU imeni M.P.Drahomanova, 2005. 200 s.
6. Sofroniy Z. V. Formuvannya vykonavs'koyi uvahy maybutnikh uchyteliv muzyky u motyvatsiyno-emotsiynomu vymiri. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats'. Kherson: Vyd-vo KHDU, 2009. Vyp. LIV (54). S. 376-381.

Чжан Чун. Методический аспект формирования акмеологической культуры будущих учителей музыки в процессе певческого обучения

В статье представлена методика формирования акмеологической культуры будущих учителей музыки в процессе певческого обучения и ее введение в соответствии с познавательным, аналитико-ценностным, ориентировочно-операционным, результативно-прогностическим этапами формирующего эксперимента. Обусловлены эффективные методы формирования акмеологической культуры будущих учителей музыки в процессе певческого обучения (метод «мозгового штурма», эскизного изучения хоро-вых произведений, побегового ознакомления с партитурой, «позиционной деятельности», наочного по-каза анализа произведения, спонтанного выступления, создания коллективного поля, видеофиксации исполнительских действий, самоанализа, сравнения, моделирования проблемных ситуаций, практиче-ского упражнения, планирования репетиций, самоанализа, создания художественных образов, вариант-ной разработки музыкального материала), формы (диспуты, активные диалоги, ан-лайн-дискуссии, лекции-концерты, презентации, мастер-классы), средства певческого обучения (современные информа-ционные технологии, мобильные приставки, мультимедиа).

Ключевые слова: акмеологическая культура, будущие учителя музыки, певческое обучение, мето-дика формирования.

Zhang Chun. Methodological aspect of the formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing training

The article describes the method of formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing and its gradual introduction in accordance with the motivational, analytical, value, orientation, opera-tive, resultant and prognostic stages of the forming experiment. Effective methods of formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing training are characterized (method of "brainstorming", sketchy study of choral works, cursory acquaintance with the score, "positional activity", visual demonstration of the work's analysis, spontaneous performance, creation of collective field performance). , introspection, compari-son, comparison, modeling of problem situations, practical management, planning of rehearsals, introspection, creation of artistic images, variant development musical material), forms (debates, active dialogues, online dis-cussions, lectures, concerts, presentations, workshops), means of singing training (modern information technolo-gies, mobile applications, multimedia). Acme-oriented university training of future music teachers ensures their creative self-realization in professional activity, directs the achievement of the pinnacles of professionalism, pro-motes the formation of acmeological culture in the process of singing training. Instead, today there are contradic-tions between the urgent needs of higher education institutions' practice of securing the process of professional training of future music teachers and the lack of acme-oriented techniques. The experimental methodology of formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing training ultimately aimed to develop a future readiness for future professionals to rethink and overcome life and professional moments, effec-tive exit from internal and external conflict situations, non-standard situations. promoted personal and profes-sional and pedagogical self-development. The most effective methods, forms and means of forming the acmeologi-cal culture of future music teachers in the process of singing training are determined the method of "brainstorming", sketchy study of choral works, cursory acquaintance with the score, "positional activity", visual demonstration of the work, spontaneous performance , video recording of performance actions, introspection, comparison, comparison, modeling of problem situations, practical management, planning of rehearsals, intro-spection, creation of artistic images, variant development of musical material, debates, active dialogues, online discussions, lectures-concerts, presentations, workshops, modern information technologies, mobile applications, multimedia.

Key words: acmeological culture, future music teachers, singing training, method of formation.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-247-250

УДК 341: 34.021. – 054. 86.

Олександр ЧУМАЧЕНКО

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри спорту
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*

Олександр КОЗУБЕНКО

*викладач кафедри спорту
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ БІОМЕХАНІКИ У ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СПОРТСМЕНІВ ЄДИНОБОРЦІВ

У статті обґрунтовано педагогічні особливості використання інноваційних технологій біомеханіки у тренувальному процесі спортсменів єдиноборців вищих навчальних закладів з метою покращення побудови тренувального процесу, розкриття кращого потенціалу спортсменів. Наводяться новітні комп'ютерні програми котрі за даними координат, результатами відеозйомки, будують відео-циклограми техніки фізичних вправ з подальшим аналізом. В результаті застосування даних методик використання комп'ютерних технологій дозволяє підвищити ефективність провидіння біомеханічного системно-структурного аналізу техніки фізичних вправ, що в свою чергу екстраполюють техніку і фізичні якості спортсмена.

Ключові слова: інноваційні технології, єдиноборство, біомеханіка, тренувальний процес.

Постановка проблеми. Використання сучасних комп'ютерних технологій, технічних засобів контролю системно-структурного аналізу, цифрової відеоапаратури у тренувальному процесі підготовки спортсменів з боротьби розглядаються у деяких працях [1,2,3,4]. Однак існуючі літературні дані ще не в повній мірі розкривають можливості використання під час тренувального процесу цифрових комп'ютерних технологій. Тому дослідження проблеми підвищення якості аналізу техніки фізичних вправ спортсменів єдиноборців за допомогою сучасних цифрових фото і відео апаратури з подальшим біомеханічним просторово-тимчасовим комп'ютерним аналізом є невирішеною проблемою сучасної фізичної культури та спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні особливості використання інноваційних технологій біомеханіки у спортивно тренувальній підготовці є процесом, що постійно змінюється на принципі акумулювання нових даних світової практики й науково-технічного потенціалу [1,2,3,4].

Підвищення ефективності проведення біомеханічного аналізу техніки фізичних вправ на тренуваннях спортсменів єдиноборців та оволодіння сучасними педагогічними методиками застосування комп'ютерних технологій сприяє підвищенню професійного рівня на всіх етапах річного циклу [1,4].

Новітні комп'ютерні програми котрі за даними координат, результатами відеозйомки, буду-

ють відео-циклограми техніки фізичних вправ з подальшим аналізом застосовуються в обмежених формах під час підготовки спортсменів до змагань. Але використання програми для експрес аналізу техніки фізичних вправ, що дозволяють проводити кінематичний аналіз фізичних вправ більш поширені у спортивній практиці [4].

У тренувальному процесі спортсменів єдиноборців застосування комп'ютерних програм, для побудови систем координат, оцінки просторових, тимчасових і просторово-часових характеристик відеограм техніки фізичних вправ обробки відео матеріалу на комп'ютері за допомогою програм Virtual Dub, Microsoft Office Excel, CorelDraw, Protractor-4 дозволяють обґрунтувати методичні підходи до використання інноваційних технологій біомеханіки [4].

Постановка завдання. Педагогічне обґрунтування використання інноваційних технологій біомеханіки у тренувальному процесі спортсменів єдиноборців на прикладі кваліфікованих атлетів.

Виклад основного матеріалу. Були апробовані і вивчені, для побудови циклограм техніки фізичних вправ наступні програми: Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word, CorelDraw, Virtual Dub. В результаті досліджень побудовані оптимальні варіанти відеоциклограм техніки фізичних вправ і визначення їх в системі координат. Встановлено, що найбільш успішною для цієї мети є програма Microsoft Office Excel (Рис.1)

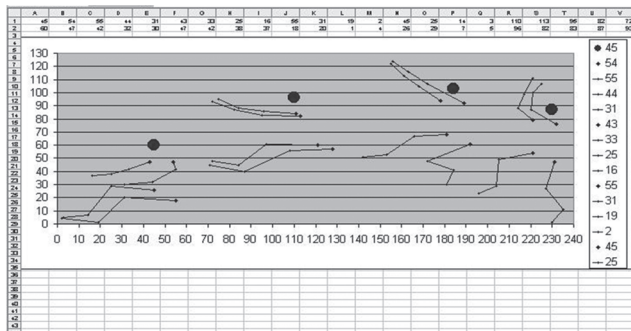


Рис.1 Відеограма техніки стрибка в довжину єдиноборця (побудована в Microsoft Office Excel) Завдяки використанню програми CorelDraw ми отримуємо кінцевий вигляд відеоциклограмми (Рис.2)

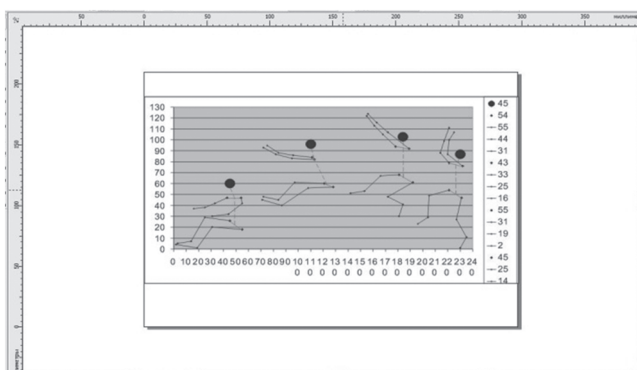


Рис.2 Відеоциклограма техніки стрибка в довжину єдиноборця (побудована в CorelDraw). Хід практичної роботи на комп'ютері при побудові ВЦГ стрибка в довжину.

Побудування діаграми в таблиці Excel:

1. Включаємо комп'ютер;
2. Запускаємо програму Microsoft Excel: Пуск> Всі програми> Microsoft Office> Microsoft Office Excel;

3. Вводимо координати всіх значень частин тіла 4 кадрів.

$S_x - (G, b_1, a_1, r_1, m_1, F_1, S_1, P_1, d_1)$

$S_y - (G, b_2, a_2, r_2, m_2, F_2, S_2, P_2, d_2)$

У терміні №1 все значення X, а в №2 значення Y.

1. Побудова діаграми: Утримуючи л.к.м. виділяємо всі введені дані по X та Y, потім виконуємо дію Вставка> Діаграма> Майстер діаграм> Тип діаграм> Точена> Готово.

2. Виставляємо шкалу осі Y: наводимо курсор на шкалу і виконуємо подвійний клік л.к.м., отримали діалогове вікно де Формат осі> Шкала> Мінімальне значення (-20)> Максимальне значення (160)> Ціна основного поділу (20) > ОК.

3. Виставляємо шкалу осі X: наводимо курсор на шкалу і виконуємо подвійний клік л.к.м., отримали діалогове вікно де Формат осі> Шкала> Мінімальне значення (-20)> Максимальне значення (340)> Ціна основного поділу (20) > ОК.

Отримали точки тіла 4 кадрів.

Обводимо голову кругом: виділяємо точку голови л.к.м. отримали Формат елемента даних> Вид> Тип маркера> Коло> розмір 20ПТ> ОК.

5. Для того щоб з'єднати точки частин тіла b1 і a1 виділяємо їх натисканням л.к.м. і натискаємо пр.к.м. отримавши Формат елемента даних> тип лінії звичайний> ОК.

6. Виконуємо послідовне з'єднання всіх частин тіла для всіх 4 кадрів b1> a1> r1та F1> S1> P1> d1; b2> a2> r2та F2> S2> P2> d2.

Після виконання всіх дій отримуємо ВЦГ як на Рис.1

З'єднання між собою плечей, стегон, схематичне зображення шиї та хребта.

1. Запускаємо програму CorelDRAW: знаходимо на робочому столі ярлик CorelDRAW і запускаємо програму подвійним натиском л.к.м.

2. Для того щоб вставити діаграму з таблиці Excel в програму CorelDRAW необхідно навести курсор на діаграму натиснути пр.к.м. і вибрати копіювати, потім відкрити програму CorelDRAW натиснути пр.к.м. і вибрати вклеїти.

3. З лівого боку на вертикальній панелі знаходимо автомалювання або натискаємо «S». Після чого наводимо курсор на точку правого плеча і затиснув л.к.м. пересуваємо курсор до лівого плеча. Теж саме робимо з стегнами, потім від голови до середини лінії яка з'єднує плечі, а від туди до середини лінії яка з'єднує стегна. Отримавши всі лінії на всіх 4 кадрах наводимо курсор на саму верхню ікону в лівій панелі, отримуємо звичайний курсор (покажчик).

4. Наводимо курсор на лінію яка з'єднує стегна і виділяємо її, потім в правому нижньому кутку знаходимо колір контуру виконуємо подвійний клік л.к.м. Колір> червоний> ширина> 0,353мм> ОК. Наводимо курсор на лінію яка з'єднує плечі і виділяємо її, потім в правому нижньому кутку знаходимо колір контуру виконуємо подвійний клік л.к.м. Колір> червоний> ширина> 0,353мм> ОК. Дана дія виконуємо на всіх 4 кадрах.

5. Наводимо курсор на лінію яка з'єднує шию з плечима і виділяємо її, потім в правому нижньому кутку знаходимо колір контуру виконуємо подвійний клік л.к.м. Колір> червоний> ширина> 0,353мм> Персоналізація> пунктир> ОК. Наводимо курсор на лінію яка є умовним хребтом і виділяємо її, потім в правому нижньому кутку знаходимо колір контуру виконуємо подвійний клік л.к.м. Колір> червоний> ширина> 0,353мм> Персоналізація> пунктир> ОК. Дана дія виконуємо на всіх 4 кадрах.

Після виконання всіх дій ми отримуємо ВЦГ як на Рис.2

Висновки і перспективи досліджень. 1. В результаті досліджень ми змогли побудувати комп'ютерну відео-циклограму техніки стрибка в довжину з місця для аналізу їх просторових, тимчасових і просторово-часових характеристик, що дозволило нам найбільш ефективно аналізувати техніку рухів спортсмена єдиноборця.

2. В результаті застосування даних методик використання комп'ютерних технологій дозволяє підвищити ефективність провидіння біомеханічного системно-структурного аналізу техніки фізичних вправ, що в свою чергу екстраполюють техніку і фізичні якості спортсмена єдиноборця.

Подальші дослідження планується спрямувати на вивчення технологій біомеханіки з використанням тренажера «Concept-2 Дупо» у тренувальному процесі спортсменів єдиноборців.

Список використаних джерел

1. Гордон С.М. Максимальна досягнень спортсмена шляхом використання комп'ютерної технології / С.М. Гордон // Теорія і практика фіз. культури: тренер: журнал в журналі. – 2009. – N 10. – С. 75-80.
2. Лукашевич А.А. Л-47 Новітня енциклопедія персонального комп'ютера 2006.-М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2006.-847с.: іл. ISBN 5-224-01995-8
3. Мартиросов Є.Г. Методи дослідження в спортивній антропології / Є.Г. Мартиросов. – М.: Фізкультура і спорт, 1982. – С.110.
4. Масальгін Н.А. Математико-статистичні методи в спорті / Н.А. Масальгін. – М.: Фізкультура і спорт, 1982. – 151 с.
5. Мустафа М.А. Операційна система Microsoft Windows XP для початківців і не тільки 2005.-М.:ФЕНІКС-УМХ,2005. - 777с.: Іл. ISBN 5-117-43435-4
6. Лапіцкая Л.П. Інформатика: Учеб. посібник для навч. закладів 2003.-М.: Просвещение, 2003. – 288 с.: іл. ISBN 5-09-002699-8
7. Нанаєвої Т.А. INTEL освіту для майбутнього 2004.-К.: Видавнича група BHV, 2004. -416 с.: іл. ISBN 966-552-151-9 /
8. Ткачук А.П. Іванніков Г.Ю. Комп'ютерні технології вдосконалення технічної майстерності і синхронності навчально-діагностичних комплексів з функціями «адаптивних роботів» / А.П. Ткачук, Г.Ю. Іванніков // Сучасний олімпійський спорт і спорт для всіх: міжнародний науковий конгрес. – М., 2003. – Т. 3. – С. 334-337.

References

1. Gordon S.M. Maksimalizaciya dosyagnen' sportsmena shlyahom vikoristannya komp'yuternoї tekhnologii / S.M. Gordon // Teoriya i praktika fiz. kul'turi: trener: zhurnal v zhurnali. – 2009. – N 10. – S. 75-80.
2. Lukashevich A.A. L-47 Novitnya enciklopediya personal'nogo komp'yutera 2006.-M.: OLMA-PRESS, 2006.-847s.: il. ISBN 5-224-01995-8
3. Martirosov E.G. Metodi doslidzhennya v sportivnij antropologii / E.G. Martirosov. – M.: Fizkul'tura i sport, 1982. – S.110.
4. Masal'gin N.A. Matematiko-statistichni metodi v sporti / N.A. Masal'gin. – M.: Fizkul'tura i sport, 1982. – 151 s.
5. Mustafa M.A. Operacijna sistema Microsoft Windows XP dlya pochatkivciv i ne til'ki 2005.-M.:FENIKS-UMH,2005. -777s.: Il. ISBN 5-117-43435-4
6. Lapickaya L.P. Informatika: Ucheb. posibnik dlya navch. zakladiv 2003.-M.: Prosveshchenie, 2003. – 288 s.: il. ISBN 5-09-002699-8
7. Nanaevoi T.A. INTEL osvitu dlya majbutn'ogo 2004.-K.: Vidavnichna grupa BHV, 2004. -416 s.: il. ISBN 966-552-151-9 /
8. Tkachuk A.P. Ivannikov G.Yu. Komp'yuterni tekhnologii vdoskonalennya tekhnichnoi majsternostii sinhronnosti navchal'no-diagnosticskih kompleksiv z funkciyami «adaptivnih robotiv» / A.P. Tkachuk, G.Yu. Ivannikov // Suchasnij olimpijs'kij sport i sport dlya vsih: mizhнародnij naukovij kongres. – M., 2003. – Т. 3. – С. 334-337.

Александр Чумаченко, Александр Козубенко. Педагогические особенности использования инновационных технологий биомеханики в тренировочном процессе спортсменов единоборцев

В статье обоснованы педагогические особенности использования инновационных технологий биомеханики в тренировочном процессе спортсменов борцов высших учебных заведений с целью улучшения построения тренировочного процесса, раскрытие лучшего потенциала спортсменов. Приводятся новейшие компьютерные программы, которые по данным координат, результатами видеосъемки, строят видео-циклограммы техники физических упражнений с последующим анализом. В результате применения данных методик использования компьютерных технологий позволяет повысить эффективность проведение биомеханического системно-структурного анализа техники физических упражнений, в свою очередь экстраполируют технику и физические качества спортсмена.

Ключевые слова: инновационные технологии, биомеханика, единоборство, тренировочный процесс.

Alexander Chumachenko, Alexander Kozubenko. Pedagogical features of the use of innovative biomechanics technologies in the training process of martial arts athletes

Victoria of the current computer technologies, technical concerns for the control of system-structural analysis, digital video equipment for the training process of training the athletes to look at in the right hands [1,2,3,4]. However, it's not possible to give you more information about the process of digital computer technology. The sportsmen are entitled to an additional analysis of the technical technology for those who have a need for the help of the hottest digital photos and video equipment, which has the largest amount of time and room for them.

Pedagogical peculiarities of the victorious and innovative technologies in sports and training in the process, which are constantly based on the principles of the new good practice of the 1.2 technical and 1.2 potential technology.

The primary effectiveness of conducting a biomechanical analysis of the physical technology is right for training athletes and athletes with the most advanced pedagogical methods of computer technology, 4 complete cycles.

New computer programs for the coordinates, results of video recording, video recording and cyclograms of the physical technology are entitled to be sealed in a blanked form in an oblique form for the training hour before training the athlete. Alya vikoristovuvannya programs for express analysis of physical technology right to permit to conduct a kinematic analysis of physical right more widely in sports practice [4].

At a trenuval process, sportsmen are trying to capture computer programs, for encouraging coordinate systems, estimating spacious, hourly and hourly characteristics, video of the physical technology is available for processing the video to the computer program, Microsoft Office, Excel -4 allow you to complete a methodical approach to the city of innovation technology

Pedagogical education and technology of innovative technologies in the process of training athletes in the application of professional athletes.

Bully tested and vivcheni, to stimulate the cyclogram of technical technology right offensive programs: Microsoft Office Excel, Microsoft Office Word, CorelDraw, Virtual Dub. As a result, the optimal variant of visualization of the technology of the physical is triggered and the value is determined in the coordinate system. Installed, which is most successful for the Microsoft Office Excel program

As a result, we could have encouraged the computer to receive a video cyclogram of the technology in order to analyze both spacious, hourly and hourly characteristics, which allowed us to find out more effective sports technology.

As a result of these methods, we have gained access to computer technology, allowing us to efficiently provide a more systematic and structural analysis of the technology of the physical, which allows them to use the technical and technical methods.

Subsequent plans to plan directly on the vivchenny technology biomechanics from the trainer of the "Concept-2 Dyno" simulator at the trenuval process of the athlete edinoborsov.

Key words: innovative technologies, biomechanics, martial arts, training process.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-251-256
УДК 373.3.011.3-051:005.95:378

Тетяна ШЕСТАКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
Українського Гуманітарного Інституту, м.Буча, Україна
e-mail: tvpedtvor@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОУЧІНГУ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті розглянуто особливості використання коучінгу у вищій освіті та виділено провідні напрямки і вектори впровадження коучінг-технології в практику професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Організуючий вектор впровадження коучінгу в професійно-педагогічній освіті (що реалізується в єдності Кураторського, Викладацького, Фахового та Наукового напрямків) сприяє підвищенню якості професійної освіти майбутніх учителів початкових класів за рахунок організуючих впливів на розвиток і реалізацію коучінгових компетентностей вузівських викладачів. Стимулюючий вектор має забезпечити необхідну актуалізацію пізнавальних і самоактуалізуючих потреб у студентів, щоб створити базу для ефективного застосування коучінг-технологій.

Ключові слова: коучінг, впровадження коучінгу, вектор впровадження, напрямок впровадження, куратор, наставник.

Актуальність: Модернізація освітньої галузі на засадах розвитку суб'єктності й актуалізації творчого потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу обумовлює значний інтерес педагогів практиків і теоретиків до коучінгу як новітнього феномена психолого-педагогічної діяльності. Стрімкий розвиток коучінгу за останні 20-30 років вивів його на другу позицію в ряду професій, що найшвидше розвиваються. Це є відображенням сучасних тенденцій збагачення трудового капіталу за рахунок активізації людського потенціалу. Отримані в бізнес-проектах результати використання коучінгу є просто вражаючими, адже вони спонукають до прояву безмежного людського потенціалу і спрямування його в конструктивне русло на розвиток організації, на досягнення освітніх цілей.

Огляд останніх досліджень: Теоретичні основи коучінгу як інструменту розвитку особистості шляхом актуалізації її творчого потенціалу ґрунтовно викладено в працях його засновників Г.Голві, Дж.Леонарда, Дж.Уйтмора та сучасних дослідників М.Ландсберг, В.Максімов, Т.Нікітіна, М.Шаталіна, О. Нежинська, В.Тименко, В.Сидоренко та ін. Практичні аспекти використання коучінгу в різних сферах людської життєдіяльності представлені в численних працях сучасних вчених, особливе місце серед яких займають дослідження педагогічного коучінгу (Ю.Колесніченко, О.Красовська, Т.Чернова, В. Сидоренко та ін.) та специфіки його застосування в роботі з людьми різних вікових груп: з учнями, студентами, дорослими.

Пропри значний науковий доробок, присвячений вивченню різноманітних аспектів викорис-

тання коучінгу в професійній освіті, питання його цілеспрямованого впровадження в педагогічних ВНЗ не набуло достатнього висвітлення. Тому **метою** нашої роботи стало виявлення основних можливостей і особливостей використання коучінгу у вищій освіті та виділення провідних напрямків і векторів впровадження коучінг-технології в практику професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу: Щороку коучінг набуває все більшого поширення в різних сферах людської діяльності: від бізнесу і керівництва підприємствами до освіти і, навіть, туризму. Коучінг в Україні – явище досить молоде і представлено переважно в компаніях, що мають вихід на іноземний ринок. Часто коучінг плутають із бізнес- та психологічним консультуванням, хоча це самостійний напрямок і в управлінні, і в консультуванні, і в освіті.

За визначенням Міжнародної Федерації Коучінгу в основі коучінгу лежить партнерство з клієнтом у процесі розумового та креативного мислення, що надихає клієнта максимізувати свій особистий та професійний потенціал. Цей процес співпраці ґрунтується на взаєморозумінні коуча та співробітника, який готовий розвивати свій потенціал для досягнення особистих і корпоративних цілей. Дж. Уйтмор, розглядаючи коучінг як метод управління персоналом, що покликаний розкрити потенціал особистості з метою підвищення його ефективності, підкреслює, що він базується на внутрішній силі лідера. Тому, як стверджує Т.Голві, коучінг є мистецтвом створення – за допомогою бесіди та поведінки – середовища, що полегшує рух людини до означеної мети так, щоб

цей рух приносить задоволення [1, 194]. Роблячи ставку на розкриття індивідуальних особливостей кожної людини, Т.Голві підкреслює, що коучинг спрямований не на консультування, надання відповіді на ті чи інші життєві питання, а допомагає розкрити свій потенціал, свої здібності й можливості, знайти в собі резерви та сили розв'язати проблему, що дає можливість працювати та жити із задоволенням. Дж. Уйтмор зазначає, що коучинг як вплив, основною і постійною метою якого є формування впевненості в собі незалежно від змісту конкретного завдання [7,25], допомагає людині розкрити свою самомотивацію, приховані таланти і ресурси, стимулює до креативності та ініціативи. В колективній роботі використовується корпоративний коучинг, що за визначенням Міжнародної Федерації Коучінгу, є процесом розвитку навичок, інструментів, знань і можливостей індивідумів і команд, спрямований на підвищення продуктивності, ефективності, на розвиток творчого підходу до вирішення завдань. Безсумнівними результатами коучінгу, на думку його засновників і дослідників, є підвищення продуктивності діяльності кожної людини і групи в цілому, покращення взаємовідносин у групі, здатність швидко й ефективно реагувати в критичних ситуаціях, гнучкість і адаптивність до змін [4, 34].

Нині коучинг розглядається як вид психолого-управлінського консультування, як метод навчання працівників, як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу, як сучасна інтерактивна технологія в освіті, нова технологія в професійній освіті. Загально визнаною є ідея важливості використання коучінгу у професійній освіті і особливо в системі підготовки вчителів, чия діяльність по своїй природі є найбільш близькою до коучингової. Не виключенням є і професійна підготовка учителів початкових класів, яка в системі сучасних освітніх орієнтирів має бути суттєво насичена інтерактивними технологіями навчання, провідною серед яких в системі професійної освіти є, звичайно ж, коучинг-технологія. Її впровадження в практику сучасної підготовки учителів початкової ланки освіти потребує детального осмислення для вироблення пріоритетних шляхів використання коучінгу як потужного інструменту особистісного і професійного зростання усіх суб'єктів навчально-виховної взаємодії.

У численних дослідженнях сучасних вчених виявляються різноманітні особливості використання коучінгу в педагогічному процесі ВНЗ на заняттях мовного циклу (М.Жовнір) для викладання юридичних дисциплін (Л.Рябовол, В.Гриценко, О.Сокурєнко) та ін., для розвитку емоційної компетентності (Д.Ненашев), самоосвітньої компетентності (Н.Горук) професійної компетент-

ності вчителів (О.Нежинська, В.Тименко) та ін., в яких охарактеризовано «особливості застосування технології коучінгу у вищій школі у процесі викладання навчальних дисциплін на практичних і семінарських заняттях, для виконання науково-дослідних завдань, курсових і дипломних робіт з метою стимулювання самостійного пізнавального пошуку, прийняття рішень, розвитку відповідальності, впевненості у власних можливостях» [8]. Цікавими є здійснені В.Сидоренко дослідження педагогічного коучінгу як «інноваційної технології науково-методичного супроводу, яка сприяє підвищенню якості підготовки, перепідготовки та підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, формуванню у них педагогічної дії нової якості, здатності неперервно навчатися протягом усього життя» [6]

Коучинг як дуже багатогранний феномен сучасної психолого-педагогічної науки і практики має величезний потенціал для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти на засадах розвитку суб'єктності й активізації творчого потенціалу усіх учасників освітньої взаємодії. Для забезпечення повноти реалізації коучінгу в професійно-педагогічній освіті, на нашу думку, мало визнавати його значущість і усвідомлювати специфіку його інструментарію, варто здійснювати продумані дії в напрямку його цілеспрямованого впровадження. У багатьох викладачів простежується значний пізнавальний інтерес до цього нового, але дуже перспективного явища під назвою «коучинг», але коучингових компетентностей ще, на жаль, не сформовано. Цьому треба приділяти окрему увагу і дії по впровадженню коучинг-технології в практику вузівського викладання мають іти не лише від кожного окремого викладача, а й реалізовуватись в цілісній, організованій і керованій зверху системі впровадження коучінгу в професійно-педагогічну освіту. Керівникам вищих навчальних закладів і гарантам профілюючих спеціальностей варто всерйоз замислитись над ефективним впровадженням коучінгу в практику професійної освіти, для чого потрібно здійснювати певні організуючі і стимулюючі впливи на викладачів і студентів.

Організуючий вектор коучинг-впровадження, на нашу думку, має охоплювати різні напрямки використання коучінгу в професійній освіті (перш за все, це кураторський, викладацький, фаховий та науковий), щоб забезпечити цілісне, а не фрагментарне застосування коучинг-технологій для реалізації завдань професійної освіти й підвищення її якості.

Кураторський напрямок впровадження спрямовується на забезпечення використання потенціалу й інструментарію коучінгу для сприяння

індивідуальному становленню кожного студента в професії (через побудову індивідуальної освітньої траєкторії, вибору тактики і стратегії особистісного і професійного зростання та ін.). За умови задіяння професійного Коуча для індивідуальної і колективної роботи зі студентами, реалізація питань професійного становлення і розвитку мала б значно вищу ефективність, ніж без нього. Проте залучення дорогих спеціалістів коучів-професіоналів є невиправданою розкішшю, яку навряд чи вчинить будь-який свідомий керівник. В умовах наявних у ВНЗ трудових ресурсів і функціональних обов'язків працівників, найперше ці коучінгові функції сприяння професійному самовизначенню і зростанню студентів логічно було б покласти на кураторів академічних груп, попередньо забезпечивши їм належне ознайомлення з особливостями коучінгу як технології професійного навчання і розвитку. Це можна зробити в межах підвищення кваліфікації кураторів в формі проходження спецкурсу з відповідним контролем сформованих коучінгових компетенцій (і професійним відбором на «почесну посаду» куратора). Доречним було б і зменшення загального навчального навантаження кураторів академічних груп для вивільнення часу на реалізацію додатково покладених коучінгових функцій. Варто офіційно збільшити норматив відведеного часу на здійснення кураторських функцій в форматі колективної та індивідуальної роботи зі студентами для реалізації як уже відомих (і затверджених у багатьох вузівських положеннях про кураторів груп), так і для нових коучінгових функцій (коуч-сприяння індивідуальному професійному розвитку кожного студента групи).

Тобто, можливо усі загально-кураторські і коучінгові функції покласти на одну особу – куратора групи, вивільнивши його від надмірного загального навантаження, а можна іти шляхом розведення цих функцій та задіяння усіх викладачів до реалізації коучінгових функцій в індивідуальному режимі взаємодії зі студентами – майбутніми учителями.

Таким чином, інший варіант підходу до вирішення цього питання і реалізації індивідуального коучінгового підходу до усіх студентів, що навчаються, полягає у відокремленні функцій кураторства та індивідуального наставництва. Тоді *куратор* діє в межах чинних повноважень, якісно збагачуючи свою діяльність коучінг-підходом, коучинговим стилем взаємодії зі студентами, забезпечуючи їхнє професійне становлення й зростання в студентському колективі, розвиток студентського самоврядування та ін. Разом з тим, коучінгові функції покладаються на *індивідуальних наставників*, що обираються самими студентами з ураху-

ванням їхніх індивідуальних уподобань та людської співзвучності. Наставник може працювати в коучінг-режимі, наприклад, не більше як з п'ятьма студентами на рік впродовж усього року, турбуючись про їхнє особистісне і професійне зростання за час вузівського навчання. Це стимулювало б розвиток у ВНЗ *інституту професійного наставництва*. Наставником може стати будь-який викладач, який також пройшов відповідну курсову коучінг-підготовку і підтвердив сформованість коучінгових компетенцій.

Викладацький напрямок впровадження коучінгу в професійно-педагогічній освіті полягає в активному використанні коучінгу як інтерактивної технології, що сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу студентів, підвищенню якості навчання у ВНЗ за рахунок розвитку суб'єктності студентів та налагодженню партнерської взаємодії з викладачами як із старшими колегами.

Застосування ідей педагогічного коучінгу, як зазначає В.Сидоренко, «означає поступовий перехід від традиційних аудиторних занять до тренінгової, індивідуальної, проектної, дистанційної форм роботи. Основними видами занять при реалізації технології є тренінги, тематичні дискусії, «круглі столи», консультації, дистанційне консультування тощо. Тобто основою методології та інструментарію коучінгу виступає інтерактивне спілкування, дискусія (питання-відповідь, Q&A), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини викладача-коуча і педагога.» [6, 19].

Впровадження технології коучінгу у ВНЗ «можливе під час викладання різних дисциплін на практичних, семінарських заняттях, для виконання науково-дослідних завдань, курсових, дипломних, магістерських праць із метою стимулювання творчого пізнавального пошуку, прийняття рішень, розвитку незалежності, рішучості та відповідальності студента» – підкреслює М.Жовнір [2,92].

Особлива увага використанню коучінг-технології має бути приділена в ході викладання предметів психолого-педагогічного циклу Адже, наприклад, психологія має не лише знайомити студентів з психологічними явищами і феноменами, а безпосередньо забезпечувати самопізнання і саморозвиток майбутніх учителів в ході вивчення психології. В сучасній тематиці курсів психології і педагогіки гідним чином має бути представлений і коучінг, розкрито його психологічну сутність, інструментарій та особливості педагогічного використання. Найбільший потенціал реалізації коучінг-підходу в професійній освіті мають такі особистісно орієнтовані курси, як «Основи педагогічної творчості», «Основи педагогічної майстерності» «Основи професійно-педагогічного самовдосконалення» та ін.,

в яких студент – майбутній педагог розвивається як суб'єкт професійної діяльності, розвиваючи власні професійно значущі якості, формуючи навички педагогічної взаємодії. І від зразка педагогічного спілкування, заданого викладачем, багато в чому формується орієнтир педагогічної взаємодії у майбутнього вчителя початкових класів. Оновлення змісту потребують і фахові методики навчання у початкових школі, в яких має бути представлений сучасний досвід педагогічного осмислення феномена коучінгу та способи запровадження коучінгу у навчально-виховній взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку.

Фаховий напрямок впровадження коучінгу передбачає ознайомлення студентів з сутністю і специфікою використання коучінгу в роботі вчителя початкових класів, як в роботі з дітьми, так і у взаємодії з їхніми батьками, а також у спільній діяльності з колегами-учителями та з самим собою з питань особистісно-професійного зростання (як селф-коучінг). Для висвітлення усіх цих питань мало оновлення змісту фахових методик, потрібен цілий комплексний спецкурс «Коучінг в діяльності вчителя початкових класів». Таким чином, коучінг має набути статусу **окремого напрямку професійно-педагогічної освіти** в циклі психолого-педагогічних дисциплін.

Досвід створення таких спецкурсів, що висвітлюють специфіку використання коучінгу в різних сферах професійної реалізації вже є і нині активно розвивається. Це і курс «Коучінг та наставництво у підприємницькій діяльності» (В.Павлов, О.Кушнірук) і спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти «Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти» (О.Нежинська, В.Тименко) та ін..

Науковий напрямок впровадження коучінгу в професійно-педагогічну освіту полягає в залученні коучінг-технологій для керівництва і сприяння підвищенню ефективності студентської науково-пошукової діяльності і дослідництва. Існує досвід групового PhD коучінгу для науковців, що являє собою змішаний формат консультування здобувачів та аспірантів, спрямований на отримання нових знань, мотивації, підтримки, а також покрокового просування у напрямі підготовки та захисту дисертації шляхом залучення досвіду PhD коуча, колективного розуму та актуалізації власного потенціалу кожного учасника групи. Цей досвід PhD коучінгу для аспірантів можна активно використовувати і для покращення роботи над курсовими, бакалаврськими та магістерськими роботами студентів – майбутніх педагогів початкових класів.

В цілому, представлені вище чотири **напрямки** об'єднуються в цілісний *Організуючий вектор*

впровадження коучінгу в практику професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів початкових класів, який за рахунок спеціальних організаційних впливів, перш за все, на професорсько-викладацький склад ВНЗ, досягає ефективного задіяння коуч-технологій для професійного становлення й особистісно-професійного зростання студентів.

Разом з тим, окрім якісної реалізації організуючого вектору для ефективного впровадження коуч-технології в практику професійно-педагогічної освіти необхідно пам'ятати про дуже суттєву *особливість* коучінгу: його залежність від наявного рівня суб'єктності студентів, адже без початкового бажання студентів навчатись, без їхнього устремління до професійного зростання і відповідального ставлення до власної професійної освіти ніякий коуч не допоможе. Хоча використання коуч-технологій в практиці навчально-виховного процесу може суттєво сприяти становленню студентів – майбутніх учителів як суб'єктів навчальної діяльності, професійного розвитку і життя взагалі. Протевеликою проблемою використання коуч-технологій є те, що насправді коуч може допомогти не усім людям, а лише тим, які справді бажають досягти реальних змін у своєму житті чи розвитку. А таких людей, які знають: чого хочуть, свідомо ставлять певні цілі і прагнуть їх досягнення, статистично – близько 15%, а готових вийти із зони комфорту заради досягнення бажаних змін – і того менше: всього 3%. Тільки для цих людей коуч-технологія може бути ефективною, бо вона спирається на самостійність, свідомість і відповідальність людей, тобто на розвиненість їхньої суб'єктності.

Коучінг не навчає, він допомагає навчатись, але якщо не актуалізованою залишається потреба студентів у навчанні, у пізнанні, у професійному зростанні (що відносяться до вищих потреб людини), то даремними будуть усі наші коуч-старання. І тут має бути дуже тонкий, психологічно-виважений стимулюючий вплив на мотивацію навчання студентів. Дана умова ефективності використання коучінгу в освіті обумовлює необхідність другого вектора впровадження коучінга в професійній освіті – *Стимулюючого*, який має забезпечити зростання рівня суб'єктності студентів для адекватного сприйняття коуч-технологій.

Тому у впровадженні коучінг-технології необхідно рухатись з двох сторін: з однієї – підвищувати коучінгові компетенції викладацького складу ВНЗ й збагачувати коучінговими тенденціями зміст професійної освіти (організуючий вектор), а з іншої – всіляко забезпечувати зростання бажання якісно учитись у самих студентів (стимулюючий вектор).

Висновки: Для ефективного впровадження коучінгу в практику професійно-педагогічної освіти необхідно здійснювати певні організуючі і стимулюючі впливи на викладачів і студентів, що умовно окреслені нами в Організуючий і Стимулюючий **вектори** коучінг-впровадження.

Організуючий вектор впровадження коучінгу в професійно-педагогічній освіті (в єдності описаних вище чотирьох напрямків) сприяє підвищенню якості професійної освіти майбутніх учителів початкових класів за рахунок розвитку коучінгових компетентностей вузівських викладачів (внаслідок «озброєння» професорсько-викладацького складу ВНЗ коуч-інструментарієм). В той же час, *Стимулюючий* вектор має забезпечити необхідну актуалізацію пізнавальних і самоактуалізуючих потреб у студентів, щоб створити базу для ефективного застосування коуч-технологій.

У складі *Організуючого вектора* впровадження коучінгу в системі професійної освіти майбутніх учителів початкових класів можна виділити чотири основні **напрямки**: Кураторський, Викладацький, Фаховий та Науковий.

Кураторський напрямок відповідає за побудову студентом індивідуальної освітньої траєкторії професійного навчання і ефективно коучінг-сприяння студенту в рухові до окреслених ним освітніх цілей і задач особистісно-професійного зростання.

Викладацький напрямок спрямовується на підвищення якості освітнього процесу у ВНЗ завдяки використанню усього наявного інструментарію коучінг-технологій.

Фаховий напрямок забезпечує цілеспрямоване формування коучінгових компетенцій майбутніх учителів початкових класів як фахівців, що здатні використовувати коучінг-технології у всіх сферах професійної діяльності (навчальної, виховної, організаційної, методичної, професійно-розвивальної та ін.) у взаємодії з учнями, батьками учнів, колегами та самим собою як суб'єктом професійного розвитку.

Науковий напрямок сприяє підвищенню ефективності науково-дослідної роботи студентів завдяки впровадженню коуч-технологій в практику наукового керівництва пошуковою діяльністю майбутніх учителів початкових класів.

По кожному напрямку впровадження коучінг виступає в різному статусі: як технологія професійного навчання і розвитку, як технологія професійної освіти, як самостійний напрямок професійно-педагогічної освіти (в складі дисциплін психолого-педагогічного циклу), як технологія організації науково-педагогічного пошуку.

Подальшого дослідження і детальної розробки потребує окреслений нами стимулюючий вектор впровадження коучінгу в практику професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. На часі також розробка спецкурсів «Коучінг – як технологія професійної освіти» для викладачів ВНЗ щодо можливостей і специфіки використання коучінгу в навчально-виховній особистісно і професійно розвивальній взаємодії зі студентами та «Коучінг – як технологія початкової освіти» для майбутніх учителів початкових класів щодо особливостей використання коучінгу в роботі вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Голви У.Т. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У.Т. Голви ; [пер. с англ. Т. Гутникова]. – М. : Альпина бизнес букс, 2005. – 252 с.
2. Жовнір М. М. Коучинг-технології на заняттях мовного циклу: до питання впровадження і контролю навчальних досягнень студентів. / М. М. Жовнір // Актуальні питання контролю якості освіти у вищих навчальних закладах : матер. науково-практичної конференції, 22 березня 2018 р., Полтава, Україна. – Полтава: ВДНЗУ «УМСА», 2018. – С. 91-93.
3. Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О.О.Нежинська, В.М.Тименко; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 44 с.
4. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с. ил. – (Серия «Практическая психология»)
5. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С.М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. – 2010. – Т. 1. – С. 83-88.
6. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк. – 2014. – № 3 (14). – С. 13-19.
7. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности : пер. с англ. / Дж. Уитмор. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
8. Хмельницька О.С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу / О.С.Хмельницька // Молодий вчений. – червень 2017. – №6(46). – С. 315-319.

References:

1. [HolvyU.T. (2005) *Rabot a kakvnutrennyaya igra: fokus, obuchenye, udovolstvye y mobylnost na rabochem meste [Work as an Inner Game: Focus, Learning, Fun and Mobility in the Workplace]* – М. : Alpynabyznesbuku, 252. [in Russian].]
2. Zhovnir M. M. (2018) *Kouchynh-tekhnolohiyi na zanyattakh movnoho tsyklu: do pytannya vprovadzhennya i kontrolyu navchalnykh dosyahnenstudentiv. [Coaching technologies in the language cycle lessons: to the question of introduction and*

- control of students' educational achievements*] // [Aktualni pytannya kontrolyu yakosti osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh] : mater. naukovo-praktychnoy konferentsiyi, 22 bereznya 2018 r., Poltava, Ukrayina. – Poltava: VDNZU «UMSA», S. 91–93. [in Ukrainian].
3. [Kouchynh u diyalnosti praktychnoho psykholoha systemy osvity: spets kurs dlya slukhachiv ochno-dystantsynoy i form yna vchannya v systemi pisyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity] [Coaching in the activity of a practical psychologist of the educational system: a special course for students of full-time distance learning in the system of postgraduate pedagogical education] / O.O.Nezhynska, V.M.Tymenko; NAPNUkrayiny, DVNZ «Un-tmenedzh. osvity». – K., 2015. – 44. [in Ukrainian].]
 4. Parslou É. (2003) [Kouchynh v obuchenyy. Praktycheskye metody y tekhnolyky] [Coaching in training. Practical methods and techniques] / É. Parslou, M. Réy. – SPb. : Pyter, 2003. – 204. – (Seryya «Praktycheskaya psykholohyya») [in Russian].]
 5. [Romanova S.M. (2010) Kouchynh yak nova tekhnolohiya v profesyniyi osviti] [Coaching as a New Technology in Vocational Education] // Visnyk Natsional'noho aviatsynohouniversytetu. – 2010. – T. 1. – S. 83–88. [in Ukrainian].]
 6. Sydorenko V.V. (2014) [Pedahohichny y kouchynh yak innovatsiyana tekhnolohiya naukovy-metodychnoho suprovodu profesyny-osobystisno horozvytku vchytelya vsystemi pisyadyplomnoyi osvity] [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of a teacher in the system of postgraduate education] // Naukovaskarbnytsya osvity Donechchyny. – Donetsk. – 2014. – № 3 (14). – S. 13-19. [in Ukrainian].]
 7. [Uytmor Dzh. (2005) Kouchynh vysokoy éfektivnosti : per. sanhl. [High Performance Coaching]– M. : Mezhdunarodnaya akademya korporatyvnoho upravlenyya byznesa, 168. [in Russian].]
 8. [Khmelnyska O.S. (2017) Kouchynh yak suchasna tekhnolohiya pidvyshchennya efektyvnosti navchalnoho protsesu] [Coaching as a modern technology of increasing the efficiency of the educational process] // Molody vchenyy. – cherven 2017. – №6 (46). – S. 315-319. [in Ukrainian].]

Татьяна Шестакова. Особенности внедрения коучинга в подготовку учителей начальных классов.

В статье рассмотрены особенности использования коучинга в высшем образовании и выделены ведущие направления и векторы внедрения коучинг-технологии в практику профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов. Организующий вектор внедрения коучинга в профессионально-педагогическое образование (который реализуется в единстве Кураторского, Преподавательского, Профессионального и Научного направлений) способствует повышению качества профессионального образования будущих учителей начальных классов за счет организующих воздействий на развитие и реализацию коучинговых компетентностей вузовских преподавателей. Стимулирующий вектор должен обеспечить необходимую актуализацию познавательных и самоактуализирующих потребностей студентов, чтобы создать базу для эффективного применения коучинг-технологий.

Ключевые слова: коучинг, внедрение коучинга, вектор внедрения, направление внедрения, куратор, наставник.

Tetiana Shestakova Features of the introduction of coaching in the training of primary school teachers.

The peculiarities of the use of coaching in higher education are considered in the article and the leading directions and vectors of introduction of coaching technology in the practice of professional and pedagogical training of future primary school teachers are highlighted. The organizing vector of the introduction of coaching in vocational and pedagogical education contributes to improving the quality of professional education of future elementary school teachers at the expense of organizing influences on the development and realization of coaching competencies of high school teachers. The incentive vector should provide the necessary updating of students' cognitive and self-actualizing needs in order to create a base for effective use of coaching technologies.

The organizing vector of implementation is realized in the unity of Curatorial, Teaching, Professional and Scientific directions.

The curatorial direction is responsible for building a student's individual educational trajectory of vocational training and effective coaching assistance to the student in moving to the educational goals and tasks of personal and professional growth outlined by him.

The teaching direction is aimed at improving the quality of the educational process in universities through the use of all available coaching technology tools.

The professional direction provides purposeful formation of coaching competences of future primary school teachers as specialists, capable of using coaching technologies in all spheres of professional activity (educational, educational, organizational, methodical, professional-developmental, etc.) in interaction with students. and as a subject of professional development.

The scientific direction helps to increase the efficiency of the students' research work through the introduction of coaching technology in the practice of scientific guidance by the search activity of future primary school teachers.

Keywords: coaching, introduction of coaching, vector of introduction, direction of introduction, curator, mentor.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-257-262

УДК 17.036.1

ЯНС ІНШІ

аспірант факультету мистецтв ім.А.Авдієвського
Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова,
м.Київ, Україна
e-mail: guanyue6161@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА

У статті розглядається проблема фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва які обрали вокально-виконавство професійним спрямуванням у аспекті додаткової особистісно-професійної системної якості, що забезпечує відповідно високу самоорганізацію та сприяє фаховому зростанню студентів в період навчання на мистецьких факультетах педагогічних університетів України, набуття додаткових важелів творчої взаємодії мовою музики, виховного потенціалу музичної культури та іноваційно-евристичного впливу на аудиторію школярів тощо.

Ключові слова: компетенція, компетентність, фахова компетентність, вокально-виконавська компетентність, педагогічно-комунікативна компетентність тощо.

Епоха кардинальних геополітичних змін цивілізаційного масштабу, відбивається на суспільно-економічній ситуації у Світі. У зв'язку з входженням України в світовий освітній простір на сучасному етапі розгортання української освітньої реформи, актуалізовано інноваційні процеси в сфері освіти, переорієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки у відповідності до європейських стандартів, виявляються сталі тенденції посилення вимог до потенційного особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя музики, компетентного та креативного, мобільного та здатного орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного часу.

У відповідності до нових запитів сучасного суспільства значно зросли вимоги до особистісно-професійних якостей сучасних вчителів мистецьких дисциплін, максимальному використанню набутого професійного досвіду в самостійно-практичній педагогічно-виконавській діяльності.

Аналіз стану музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців уможливив виявити ряд суперечностей, які мають місце в процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема на думку О.Горбенко, це суперечності «між сучасними вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців, котрі мають прагнути до творчого самостійного пошуку, самореалізації й самовираження, та традиційним змістом навчання, що спрямований на надання певної сукупності знань та вмінь; між рівнем сформованості музично-виконавської компетентності що необхідний для успішного здійснення музично-виконавської діяльності та її наявним рівнем музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики; між необхідністю

застосування новітніх технологій в процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики та превалювання традиційних форм та методів навчання, що не відповідають вимогам сьогодення» [2, с.93]. Натомість, сформованість музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволить вирішити наявні проблеми, та уможливить процес їх фахового вдосконалення.

Щодо розкриття проблеми компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів різних фахів напрямків, то вона висвітлюється в наукових працях В. Безпалька, І. Беха, Н. Бібік, В. Бондаря, Л. Буєвої, Б. Гершунського, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, І. Єрмакова, О. Кононко, Н. Кузьміної, І. Лернера, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Михайличенка, Н. Ничкало, І. Підласого, О. Пометун, В. Радула, О. Савченко, Г. Селевка, В. Семиченко, В. Сластьоніна, С. Сисоєвої, Г. Сухобської, В. Сухомлинського, Г. Тарасенко, Л. Хоружої, А. Хуторського, С. Шишова, В. Ядова та ін.. Сфері вищої мистецької освіти, процесу професійної підготовки вчителя присвячені праці Л.Арчажнікової, А. Болгарського, О. Дем'янчука, В. Дряпки, А. Душного, І. Кевішаса, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, А. Растригіної, Л. Рапацької, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Сухомлинської, Г. Ципіна, О. Щолокової; праці з методики музичного виховання Ю. Алієва, О. Апраксіної, Т. Беркман, С. Гінзбург, Н. Гродзенської, Н. Єгіної, В. Шацької та ін.

Натомість філософо-психологічні погляди на проблему музичного виконавства розкриваються в працях: В. Басіна, М. Бахтіна, Л. Виготського, І. Кона, М. Кагана, О. Леонтєва, В. Мазепи, С. Рубінштейна,

Г. Щербакової та ін.; музикознавців: Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, А. Готсдінера, Г. Гофмана, Є. Гуренко, О. Костюка, Н. Корихалової, Б. Мазеля, К. Мартінсена, М. Медушевського, В. Назайкінського та ін.

Вокальна діяльність учителя музичного мистецтва і підготовка до неї майбутніх учителів розглядалися за такими напрямками, як: специфіка вокального виконавства та вокальної педагогіки (О. Стахевич, Ю. Юцевич), формування вокально-виконавської культури (Л. Василенко, Г. Стасько, О. Шуляр), формування вокально-звукової культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. Маруфенко, Т. Ткаченко), інноваційні технології розвитку професійно-особистісних рис студентів у процесі вокально-виконавської діяльності (Л. Лабінцева, Г. П. Панченко); особливості формування культури вокального мовлення вокаліста-виконавця (А. Азарова, Лю Моні та ін.); проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності (Н. Овчаренко та ін.). Але, проблема формування вокально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки ще не отримала достатнього теоретичного і практичного обґрунтування.

На основі аналізу літератури та стану сформованості музично-виконавської компетентності в освітній мистецькій практиці дає нам право заявити, що ця проблема актуалізується епізодично та вкладається у зміст загальної освітньої парадигми, основною метою якої є формування в майбутнього фахівця здатності до самостійного проектування й творчого розв'язання професійних завдань у новітніх (часто, на сьогодні, не до кінця визначеними), умовах до яких необхідно бути підготовленим, незмінним лишається завдання – виховання потенційного освіченого й здорового нового покоління, а засоби й умови можуть варіюватися.

Стратегії розвитку мистецької освіти в Україні спрямовуються на проектування її змісту на засадах предметної та міжпредметної інтегративних моделей, сучасні дослідники розробляють моделі та технології новітніх особистісно-зорієнтованих форм та засобів вокального розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва. Зокрема, вітчизняна дослідниця Н.Овчаренко вважає що сучасне вокальне виконавство у порівнянні, навіть з минулим століттям зазнало істотних змін. Сьогодні потребує універсального виконавця, який досконало володіє голосом в різножанровому й різностильовому репертуарі, творчо підходить до створення художнього образу й артистично його втілює, проявляє майстерність у

використанні звукопідсилювальної апаратури, має яскравий сценічний імідж. Інноваційною ознакою вокально-виконавського мистецтва XXI століття є вміння співака використовувати різні манери співу, поліхудожні й полістилістичні прийоми. Такі вокально-виконавські вміння потребуються і від учителя музичного мистецтва, який завжди повинен враховувати мистецькі реалії та нагальні потреби дітей і молоді [8].

Натомість, повертаючись до проблеми компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних учених (І. Бех, Т. Браже, В. Бондар, А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Єрмаков, В. Дьомін, О. Кононко, В. Краєвський, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, Дж. Равен, В. Радул, С. Русова, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Хоружа, А. Хуторський, В. Ядов) виявлено, що поняття «компетентність» розглядається в науковій літературі як інтегрована особистісна якість, що ґрунтується на знаннях і досвіді, вмінні самостійно та ефективно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати й адекватно оцінювати інформацію та навколишню реальність, виявляти індивідуальний стиль діяльності й мати певний творчий потенціал саморозвитку.

У мистецькій освіті компетентність розглядається як особистісна якість майбутнього вчителя музики, його здатність до музично-освітньої діяльності, що базується не лише на фахових знаннях і вміннях та музично-педагогічних здібностях, але і на досвіді емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва (А. Болгарський, О. Єременко, А. Козир, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, Р. Савченко, О. Хижна та ін.). Найбільша кількість робіт присвячена комунікативній компетентності у сфері мистецької освіти (Л. Бірюк, Н. Васильєва, О. Волченко, Л. Гусейнова, В. Киричук, С. Мельничук, Т. Петрова, Є. Проворова, Р. Савченко, Т. Танько, Ши Цзюньбо, Се Фан та ін.).

Розглядаючи музично-педагогічну компетентність узагальнено, слід навести визначення які існують на сьогодні в наукових дослідженнях, зокрема компетентність вихователя дошкільного навчального закладу Т.Танько, визначає, як: складне поліфункціональне та індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь вихователя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, що в своїй сукупності забезпечують вибір вихователем свідомої поведінки, яка відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість

його педагогічної дії [9]. Сучасний вітчизняний науковець Р. Савченко, визначає компетентність майбутнього педагога, як мету й результат його професійної підготовки в вищому навчальному закладі, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, що сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, які закладають фундамент успішності педагогічної діяльності, зокрема сприяють здатності до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення, тощо [10]. Наукові розробки Н.Васильєвої щодо музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики розглядається як особистісне інтеграційне утворення, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру, тощо. Виявляється стала тенденція до виявлення сукупності чинників у взаємодії особистісного, когнітивного та рефлексивного аспектів формування яких сприяє ефективному здійсненню музично-виконавської діяльності [1].

Деякі дослідники виділяють компетенції, як константи декодування, або розпізнавання щодо музичного тексту («текст-музика», «текст-декодування», «текст-опрацювання», «звучання-текст»). Запропоновані компетенції є універсальними, утвореними за певних умов, адже вони виникають у певному осередку за умови виконання діяльності відповідного характеру (музичної діяльності) та передбачають вже набутий комплекс що дозволяє ефективно виконувати дану діяльність, це переважно вузькоспеціалізовані компетенції, на думку вітчизняної дослідниці О.Петрикової, вони є складниками у роботі вчителя музичного мистецтва. Ми дослухаємось до авторитетної думки Л.Гусейнової, яка ідентифікує компетентність вчителя з новим типом освітнього результату, науково-обґрунтованому, технологічно підтриманому та активно відпрацьованому в процесі фахової підготовки студентів мистецьких факультетів, [3], адже для того щоб формувати компетентність вокально-виконавського гатунку необхідно, щоб була розроблена та практично засвоєна ефективна технологія цієї специфічної педагогічної діяльності, вокаліста-виконавця та вчителя музичного мистецтва в одній особі. Важливим результатом фахової підготовки є професійно-особистісне становлення та мобільність у розгляді складних об'єктів педагогічної дійсності, виявлення стратегії поступовості виконання розділеного по-етапах завдання та поступове набуття комплексу компетентностей з яких буде складено єдність та цілісність вокально-виконавської компетентності, складової цілісного комплексу – вокально-виконавської компетентності вчителя музичного мистецтва – педагога-універсала.

Професійну компетентність учителя музики науковці відносять до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначають як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки, як «гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення» [4, с. 92].

Основним завданням для сучасного вчителя музичного мистецтва є заохочення шкільної молоді до досягнення прекрасного світу мистецтва, зокрема, музичного мистецтва, для цього можна виділити перспективні напрями особистісного розвитку студентів мистецьких факультетів врахувавши їх переваги виконавського характеру. Тому формування компетентного вчителя музичного мистецтва передбачає розмежування напрямків за творчими здібностями. Спроби сформувавши відповідний комплекс компетентностей майбутнього вчителя, за блоками вже знайшли своє втілення у дисертаційних дослідженнях різних авторів. Можна запропонувати до ознайомлення, авторське бачення, наприклад, стандартно-професійний блок, це: знання, вміння та навички, необхідні для викладання музики майбутнім вчителем музики; виконавська компетентність (вокальну сольну, вокальну ансамблеву, вокально-інструментальну в різних видах роботи зі шкільною молоддю); музично-комунікативна компетентність, охоплює музикознавчу ерудованість та музично-теоретичну підготовку, на засадах чого відбувається і власна виконавська та музично-комунікативна діяльність фахівця, і здійснюється формування музичних уявлень і понять у шкільній молоді. До вищепредставленим блокам можна додати теоретико-методичний блок: психолого-педагогічна компетентність, що реалізуються в процесі педагогічної діяльності; фахово-методична компетентність, як інструментарій педагогічного впливу; педагогічно-творча компетентність, її прояв і у власній вокально-виконавській діяльності вчителя тощо. Діяльностно-творчий блоку компетентності: компетентність у володінні практичними навичками вокально-виконавського та педагогічно-комунікативного характеру діяльності; де педагогічно-комунікативна компетентність виступає передумовою успішності педагогічного впливу на аудиторію школярів-слухачів. Вважаємо що приведені компетенції у процесі створюють комплекс до якого ми прагнемо у даному дослідженні, а саме вокально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Особливої уваги заслуговує робота з набуття методичної компетентності майбутнім фахівцем, що вирішив присвятити своє життя вокально-виконавському

різновиді творчо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оволодінні вокальною методикою постановки голосу

Особливої уваги слід надавати формуванню педагогічно-комунікативної компетентності студентів. Вважаємо за необхідне зазначити, що введення поняття комунікативної компетенції в науковий простір належить американському лінгвісту Деллу Хаймзу [11] вона включає знаннєву базу мовця, компетентного у спілкуванні, тобто комунікативних умінь. Натомість, комунікативна компетенція це складне, системне утворення, як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведіння, як результат навчання, засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведіння; ступінь володіння «технікою» в спілкуванні. М.Львов, вважає, що комунікативна компетенція, охоплює не лише теоретичні знання, але і вільне володіння мовленням та передбачає успішний розвиток всіх видів зовнішнього (говоріння, аудіювання, письмо, читання) та внутрішнього (мисленнєве) мовлення, що постійно перебувають у процесі взаємодії [4; 5]. Отже, комунікативна компетенція, включає мовну і мовленнєву компетенції. Натомість, мовленнєві уміння особистості формуються не лише у предметній діяльності, а й у самому процесі життєдіяльності, самореалізації, А.Капська виділяє два блоки мовленнєвих умінь, які по суті відображають їх спрямованість на певний вид професійної діяльності, має свій обсяг і зміст мовленнєвих умінь [6]. Перший блок мовленнєвих умінь: забезпечують якісний характер мовлення, володіння технікою мовлення, володіння логікою мовлення, володіння інтонаційною варіативністю, прогнозування комунікативної поведінки, здійснення взаємодії, здійснення емоційно-експериментального впливу, володіння мовленнєвим етикетом; другий блок включає мовленнєві уміння, які посилюють ефективність комунікативного процесу та соціально-виховного впливу, зокрема: формування цілі мовлення (всього комунікативного процесу), ініціювання процесу мовлення, вибір і реалізація видів мовлення, адаптація комунікативних умінь до соціально-виховних умов і конкретного клієнта, використання результатів аналізу мовлення і комунікативного процесу, здійснення управління мовленнєвим процесом і його корекція.

На думку Н.Лопатинської, комунікативна компетенція передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння. До простих вмінь відносять: вміння вербального і невербального спілкування, тобто, вміння, говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні

засоби; вміння розподіляти свою увагу; вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками); вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню; вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією; вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні. Складні комунікативні вміння розподіляють на: вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами, вміння організувати пристосування у спілкуванні, вміння здійснювати «комунікативну атаку», вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні, вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань [7].

Так як вокально-виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва це комунікативний акт, то вважаємо доцільним введення знаннєвого ресурсу, щодо озброєння фахівця базовими знаннями з оволодіння технікою мовлення для формування комунікативної компетентності, як важливої складової вокально-виконавської компетентності.

Ми передбачаємо створення віртуальної моделі, за якою майбутній учитель музичного мистецтва у якості вокаліста-виконавця виконуватиме свою ключову місію в шкільному середовищі у процесі професійної діяльності, до якої відносимо концептуальні позиції прояву професійної компетентності, зокрема вокально виконавської компетентності, отже це вчитель музики, вокаліст-виконавець, організатор концертних заходів засобами власного вокального виконавства, спрямованого до самовдосконалення та саморозвитку упродовж життя тощо. Представлена віртуальна модель набуття компетентностей пов'язана з реальними професійними функціями майбутнього вчителя музичного мистецтва вокаліста-виконавця, а саме: це мотиваційна, стимуляційна, проєктивна, комунікативна, навчальна, конструктивна, організаційна, рефлексивна, дослідницька, аналітична, оцінювальна, адаптивна, спрямовуюча до самовдосконалення, саморозвитку. На початку ми маємо прослідкувати функціональну відповідність даній проблемі, яка зазначена у темі до якої ми звернулись, а саме формування вокально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а представлені вище функції будуть проходити період трансформації.

Ми вважаємо, що вокально-виконавська компетентність – інтегральне новоутворення, народжене самою природою музичної педагогіки, адже неможливо собі уявити, стандартизованого вчителя який лише розкажує учням про мистецькі явища події та не в змозі виконати, бодай нескладний музичний твір, досконало, художньо, емоційно тощо. Даний різновид професійних компетентностей ми

окреслюємо як базові, основні, які набуваються у процесі формування комунікативної та методичної компетентностей, які своєю чергою ґрунтуються на наступних наукових підходах: компетентнісному, інтегрованому, комунікативно-діяльнісному та спеціальних методичних принципах: діалогічності, комунікативності, ситуативності, евристичності, паралельної дії у формуванні відповідних для виконавства знань, умінь, навичок з

врахуванням майбутньої стратегії педагогічної самореалізації у вокально-виконавській діяльності вчителя музичного мистецтва, як усвідомленої потреби фахового та особистісного самовдосконалення. Тож цілком логічно видається представлена віртуальна модель, або попереднє бачення за якими напрямками буде вибудовуватись стратегія розгортання нашого дослідження, яка буде розкриватись у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 — теория и методика профессионального образования / Н.В. Васильева ; Магнитогорский государственный университет. — Магнитогорск, 2007. — 24 с.
2. Горбенко О. Б. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / Олена Борисівна Горбенко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. — Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. — Вип. 101 — С. 92-100
3. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Л.В. Гусейнова. — К. — 2005. — 22с.
4. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія]. — Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т., 2003. — 192 с. — С.44.
5. Заболоцька Л.А. Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя. — URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>
6. Капська А.Й. Виразне читання. — К.: Просвещение, 1986. — С.15-22.
7. Лопатинська Н.А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога // Актуальні проблеми виправної освіти: Міністерство освіти та Наука України, Національний педагогічний університет імені Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка / за редакцією В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. — Випуск 5. — Кам'янець-Подільський: Медобори —2006, 2015. — С. 187–197
8. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія: монографія / Н. А. Овчаренко. — Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2014. — 400 с.
9. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : Автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. П. Танько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2004. — 41 с.
10. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Савченко Р. А. — К., 2014. — 40 с.
11. Hymes D.H. On communicative competence. — Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. — 213 p.

References

1. Vasilyeva N.V. Formation of the musical and performing competence of a future music teacher: author. diss. Cand. ped Sciences: special. 13.00.08 – theory and methodology of vocational education / N.V. Vasiliev; Magnitogorsk State University. — Magnitogorsk, 2007. — 24 p.
2. Gorbenko, O.B. Musical-Wikonavska competence of the Maybuty teacher of music as a teacher / Olena Borisovna Gorbenko // Science notes of KDPU. Seriya: Pedagogical science / ed. col. : V.V. Radul [that in.]. — Kirovograd: KDPU im. V. Vinnichenka, 2011. — VIP. 101 — С. 92-100
3. Huseynova L.V. Form of readiness of maybutnich teachers of music to the instrumental-vicinal diyalnost_: author. dis. on the health sciences. Candidate degree ped Sciences: special. 13.00.02 “Theory and methodology of starting music and musical whirlwind” / L.V. Huseynova. — K. — 2005. — 22s.
4. Dubasenyuk O.A., Semenyuk T.V., Antonova O.Є. Professional training of the Maybuty teacher to the pedagogical department: [monograph]. — Zhytomyr: Zhytomyr state. ped Univ., 2003. — 192 p. — p. 44.
5. Zabolotsk L.A. Pedagogical mind form the teacher’s community mind. — URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>
6. Kapska A.Y. Virazne reading. — K. : Education, 1986. — S.15-22.
7. Lopatinska N.A. Movna, movlennneva that komunikativna kompetentsii in studentiv vischih The Teaching zakladiv yak skladniki fahovoї culture maybutnogo korektsiynogo teacher // Aktualni problemi vipravnoi osviti: Ministerstvo osviti is the Science of Ukraine, Natsionalny pedagogichny universitet imeni Drahomanova Kamianets-Podilsky natsionalny universitet imeni Ivana Ogienka / for redaktsieyu V.M. Sinov, O.V. Gavrilo. — Vipusk 5. — Kam’yanets-Podilskyi: Medobori —2006, 2015. — S. 187–197
8. Ovcharenko N. A. Professional training of teachers of the musical mystery to vocal and pedagogical activities: theory and methodology: monograph / N. A. Ovcharenko. — Kriviy Rig: View. R.A. Kozlov, 2014. — 400 p.
9. Tanko T.P. Theory and practice of musical and pedagogical training of mayboth leaders of preschool mortgages at pedagogical universities: Abstract. dis ... dr ped. Sciences: 13.00.04 / T.P. Tanko; Hark. holding ped un-t ім. G.S. Skovorody. — H., 2004. — 41 p.
10. Savchenko R. A. Theory and methodology of formulating musical and pedagogical competence of maybaths and musical museums of DNZ: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: special. 13.00.02 / Savchenko R.A. — K., 2014. — 40 p.
11. Hymes D.H. On communicative competence. — Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. — 213 p.

Янс Інші. Формирование вокально-исполнительской компетентности будущего учителя музыкального искусства – психолого-педагогическая проблематика

В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности будущих учителей музыкального искусства избравших вокально-исполнительство профессиональной направленности в аспекте дополнительной личностно-профессионального системного качества, что обеспечивает высокую самоорганизацию и способствует профессиональному росту студентов в период обучения на музыкально-педагогических факультетах педагогических университетов Украины, приобретение дополнительных рычагов творческого взаимодействия на языке музыки, воспитательного потенциала музыкальной культуры и тому подобное.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, вокально-исполнительская компетентность, педагогически коммуникативная компетентность и тому подобное.

Yans Inshi. Formation of vocal and performing competence of a future teacher of musical art – psychological and pedagogical issues

The article deals with the problem of professional competence of future music teachers who have chosen vocal performance with a professional orientation in the aspect of additional personal and professional systemic quality, which provides correspondingly high self-organization and promotes professional growth of students in the period of study at the art faculties of pedagogical colleges of Ukraine interaction in the language of music, educational potential of musical culture and innovative and heuristic influence on the audience of schoolchildren and more. Based on the analysis of the literature and the state of formation of music-performing competence in educational art practice, it gives us the right to declare that this problem is updated sporadically and is embedded in the content of the general educational paradigm, the main purpose of which is to develop in the future the specialist's ability to self-design and creative decision. professional tasks in the newest (often, today, not fully defined), the conditions to which you need to be prepared, the task remains – the education of potential education enoho and healthy new generation, and the means and conditions may vary. The professional competence of a music teacher is attributed to the internal structural components of pedagogical skill, which is defined as a set of professional competence, pedagogical abilities and pedagogical technique, as a harmonious combination of his musical knowledge, pedagogically oriented consciousness and psychological-pedagogical. Vocal and Performing Competence is an integral neoplasm born of the very nature of music pedagogy, because it is impossible to imagine a standardized teacher who only tells students about the artistic phenomena of the event and is unable to perform, at least simple, artistic, perfect, etc. We define this kind of professional competences as basic, basic, acquired in the process of forming communicative and methodological competences, which in turn are based on the following scientific approaches: competence, integrated, communicative-activity and special methodical principles: dialogical, communicative, communicative, communicative, communicative, communicative concurrent action in the formation of knowledge, skills and skills appropriate for the performance, taking into account the future strategy of pedagogical self-realization in vocal- ykonavskiy of teachers of music as perceived needs of professional and personal improvement.

Keywords: competence, competence, professional competence, vocal and performance competence, pedagogical and communicative competence, etc.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-263-266

УДК 372.881.111.1

Поліна ЯКИМЕНКО

викладач кафедри іноземних мов Міжнародного класичного
університету ім. Пилипа Орлика, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kppo@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Модернізація системи освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства вимагає зростання ролі вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу та підвищує вимоги до його особистісних і професійних якостей, соціальної та професійної позиції, що відображено в Концепції Нової української школи. Саме тому стаття присвячена актуальності формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти; обґрунтовано необхідність змін змісту і структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання студентів в умовах реформування української освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, професійна підготовка, крос-культурна компетенція, комунікативно-діяльнісний підхід, полісуб'єктна навчальна взаємодія.

В умовах інтеграції України у загальноєвропейський простір у центрі системи професійної педагогічної майбутніх учителів англійської мови стоїть пріоритет людської особистості. У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» зазначено, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості.

Головними змінами в професійній педагогічній освіті є узагальнення та осмислення світового досвіду, аналіз і рефлексія цілісності освітнього процесу, прогнозування та корекція результатів навчання студентів, встановлення необхідних комунікативних зв'язків викладачів та їх регуляція при переході від окремих педагогічних функцій до системних, від типових педагогічних технологій до інноваційних.

Дослідники В. Безпалько, О. Бігич, А. Вербицький, О. Вишневський, С. Іць, М. Кларін, Я. Коломинський, Г. Селевко та ін. пов'язують питання професійної підготовки майбутніх учителів з технологічною організацією навчання. Вчені С. Кашлев, В. Трайнев, Л. Ампілогова, Л. Артемова, О. Комар, І. Куліш, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Скрипни досліджують застосування в процесі підготовки фахівців педагогічних інновацій, які ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу.

Метою статті є розкриття змісту формування технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників засобами інноваційних технологій.

Модернізація системи освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства вимагає зростання ролі вчителя як активного суб'єкта педагогічного процесу та підвищує вимоги до його особистісних і професійних якостей, соціальної та професійної позиції, що відображено в Концепції Нової української школи [3].

Автори колективної монографії «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» зазначають, що «методично коректне використання сучасних освітніх технологій, готовність вчителя до творчого пошуку разом з учнями, вміння створити атмосферу продуктивного пізнання сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей учнів і студентів та підвищенню мотивації до навчання [4].

У контексті дослідження педагогічних технологій навчання іноземних мов зупинимося на розкритті сутності поняття «педагогічна технологія». Вітчизняні й зарубіжні вчені підкреслюють невідомість трактування зазначеного вище поняття, розбіжність у підходах до визначення сутності та структури цього терміну. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що поняття «педагогічна технологія» у сучасній педагогічній науці розглядається у науковому аспекті як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; у процесуально-описовому аспекті як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; у процесуально-діяльнісному як здійснення технологічного

процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних педагогічних засобів.

Дж. Кларк переконаний у тому, що педагогічна технологія – це «системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей».

Як зазначає О. Шапран, педагогічна технологія – «це науково обґрунтована педагогічна система, яка забезпечує високу результативність і позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі через використання чіткої визначеної послідовності дій, операцій і процедур, які спроектовані на розв'язання конкретних цілей» [4].

Автор Т. Коваль також вважає, що «... технологія навчання є системною організацією навчання, системотворним фактором якої є цілі навчання; методи, форми і засоби навчання, етапність засвоєння навчального матеріалу, що дозволяють гарантовано досягти мети навчання».

За Л. Волковою, поняття «педагогічна технологія» є продуктом педагогічної діяльності; процесом педагогічної діяльності (використання різноманітних технологічних засобів у процесі навчання); системою планування, здійснення та оцінювання навчального процесу [2].

На думку І. Дичківської, «педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [5].

Таким чином, на думку науковців, педагогічна технологія функціонує по-перше, як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; по-друге, як система способів, принципів і засобів навчання; по-третє, як реальний процес навчання.

Отже, педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в освітньому процесі за певних умов, які відображають його загальні ознаки й закономірності незалежно від конкретного навчального предмета. Варто зазначити, що кожна конкретна педагогічна технологія відтворює модель освітнього й управлінського процесів у закладі освіти, об'єднує в собі їх зміст, форми й засоби [1].

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія «готовність» розглядається як багатогранне, емнісне, інформаційно-насичене поняття. Дослідники Л. Кандибович і В. Пономаренко розглядають поняття «готовність» як психологічний стан, налаштованість, що включає в себе переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, націлені на певну поведінку у виконанні завдань [6].

Дослідники А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, С. Пряжников визначають технологічну го-

товність майбутнього вчителя, як психічний стан його особистості [5].

У контексті вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання в профільних класах старшої школи слід зазначити, що до технологій навчання вчені (Л. Волкова, І. Гришин, І. Козаченко, В. Лапінський та інші) відносять такі технології: співпраці, ігрові, комунікативно-ігрові, обговорення дискусійних питань, проблемного навчання, технології проектного навчання, інтенсивного навчання, з використанням опор технології програмованого (комп'ютерного) навчання, диференціації навчання, індивідуалізації навчання, «Портфоліо», групового навчання, «Case study», технології навчання інформаційно-комунікаційні технології, «Діалог культур», модульного навчання, інтегрованого навчання, концентрованого навчання «Дальтон-план», тандем-технології, продуктивного навчання, майстерень, природовідповідності, інтерактивні. технології колективного навчання (робота в парах; ротаційні трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах, акваріум), технології колективно-групового навчання (обговорення проблем у загальному полі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка, аналіз ситуацій, вирішення проблем, дерево рішень) технології реалізації мовних ігор (орфографічних, лексичних, граматичних, фонетичних, у техніці читання і письма), технології реалізації мовленнєвих ігор (ситуаційних, рольових, ділових) для формування мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей, технології проведення дискусії іноземною мовою в стилі телевізійного ток-шоу, технології проведення дебатів іноземною мовою технології співпраці у навчанні (технології колективного і групового навчання) [2,3,8,10].

Варто зазначити, що дослідник І. Козаченко акцентує увагу на важливості використанні інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, які за рівнем і характером застосування, включають: ток-шоу, дебати, телешоу; кейс-стаді; комунікативну технологію; когнітивну або пізнавальну технологію; технологію сценарію. До проблемно-пошукових технологій І. Козаченко відносить Кейс-стаді (case-study) – реальна ситуація, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу і студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення [7].

Дослідниця О. Пометун трактує інтерактивне навчання «як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності);

багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня» [10].

Активна взаємодія між викладачами і студентами та між студентами під час впровадження інтерактивних технологій формує комунікативну компетенцію майбутнього вчителя іноземної мови, а також розвиває соціокультурну та міжкультурну компетенції.

Активне й цілеспрямоване застосування викладачами ВНЗ інтерактивних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя вирішує проблему формування професіоналізму та основних напрямів формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя, зокрема: поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення загальної його культури – політичної, моральної, естетичної; постійне оновлення наукових знань як раціональної складової особистості; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям соціальною практикою; утвердження активної життєвої позиції [10].

Надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку вищої освіти України є впровадження у навчальний процес британського досвіду використання інноваційних педагогічних технологій

(мовне портфоліо; тьюторство; технології контекстно-мовного навчання – імерсійного навчання, технології мовного занурення та прямої технології навчання; індивідуалізації та персоналізації навчального процесу – технології навіювання, технології асоціативних символів та технологія асоціацій, побудова інтелектуальних мап; творчі діалогічних технологій.

Як стверджує О.Комар «використання інтерактивних методик дає можливість: по-перше реалізувати ідею педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивному діалогу, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу; по-друге, розвивати творче мислення студентів шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності, формувати у них педагогічні вміння і навички; по-третє, викликати постійний інтерес студентів до навчання, стимулювати творчу активність та забезпечувати розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів [9].

Отже, модернізація підготовки майбутніх учителів іноземної мови на основі використання інтерактивних технологій в освітньому процесі ВНЗ забезпечує їх технологічну готовність до профільного навчання старшокласників.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Икар, 2009. – 301 с.
2. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волкова Людмила Вікторівна. – К., 2006. – С. 185–202. с. 185–202.
3. Гришин І. Ю. Інформаційні технології – підстава ефективного управління вищим навчальним закладом / І. Ю. Гришин, А. А. Боднар, Б. С. Ахметов // Вісник Київського нац. університету ім. Тараса Шевченка. Серія : Філософія. Політологія. – 2010. – Вип. 94/96. – С. 44–50.
4. Грищенко М. Нова школа. Простір освітніх можливостей. К. 2016. 38 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко. – Мн. : Изд-во БГУБ, 1999. – 383 с.
7. Козаченко І. В. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов / І. В. Козаченко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 117. – С. 63–68.
8. Козаченко І. В. Новітні підходи до використання інформаційних технологій у підготовці учителів іноземної мови (англійська) / І. В. Козаченко // Вісник Черкаського університету. – 2014. – Вип. 299. – С. 56–60.
9. Комар О. А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання // Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації: Матеріали Всеукраїнської наук.- метод. конф. (м. Умань, 17–18 листопада 2005р.). К. Міленіум, 2005. – 212 с.
10. Лапінський В. В. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до інтерактивного навчання з використанням сучасних апаратно-програмних засобів / Лапінський В. В. // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (46), т. 3 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 481–492.

References

1. Azimov, E. G. (2009). Slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyikam) [Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. – М. : Ikar, 301 [in Ukrainian].
2. Volkova, L. V. (2006) Pedagogichna tehnologiya zastosuvannya dllovoYi gri u protsesl formuvannya InshomovnoYi komunikativnoYi kompetentnosti maybutnlh spetsiallsltlv : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [Pedagogical technology of acquisitions of the grill in the process of formulating community competences Maybutnial specialties: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.04]. K, 185–202 [in Ukrainian].
3. Grishin I. Yu., (2010) Informatslynl tehnologlyl – pldstava effektivnogo upravlnnya vischim navchalnim zakladom [Information technology – a part of effective management of your main mortgage]. Vlsnik KiYivskogo nats. unlvrsitetu Im. Tarasa Shevchenka. Serlyl : Flllosoflyl. Pollltologlyl, Vip. 94/96, 44–50 [in Ukrainian].

- Grischenko M., (2016). Nova shkola. Prostir osvity i mozhlivostey [New school. Space of educational opportunities], K, 38 [in Ukrainian].
- Dichkivska I. M., (2004). Innovatsiyni pedagogichni tehnologiyi: [navch. posib.] [Innovative pedagogical technologies: [textbook]. tool.]. K.: Akademvidav, 352 [in Ukrainian].
- Kandyibovich L. A., (1999). Psihologiya vysshey shkoly: ucheb. posobie dlya vuzov [Psychology of higher education: textbook. manual for universities]. Mn.: Izd-vo BGU, 383 [in Ukrainian].
- Kozachenko I. V. (2014) Viktoristannya Interaktivnih tehnologiy u pidgotovtsi maybutnih uchiteliv Inozemnih mov [Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов]. Naukovi zapiski Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu Imeni M. P. Dragomanova, Vip. 117, 63 – 68 [in Ukrainian].
- Kozachenko I. V., (2009). Novitni pidhodi do vikoristannya Informatsiynih tehnologiy u pidgotovtsi uchiteliv Inozemnoyi movi (angliyska) [New approaches to the use of information technology in the preparation of foreign language teachers (English)]. Visnik Cherkaskogo universitetu. Vip. 299, 56–60.
- Komar O. A., (2005). Nove pokollnnya obiraE Interaktivni tehnologiyi navchannya [The next generation is choosing interactive learning technologies]. Pidgotovka pedagogichnih kadrliv u vischih navchalnih zakladah u konteksti protsesiv globalizatsiyi: Materiali VseukraYinskoYi nauk.- metod.konf. (m. Uman, 17–18 listopada 2005r.) [Teaching Pedagogical Personnel in Higher Naval Foundations in the Context of Protests in Global Studies: Materials of the All-Ukrainian Science.- Method.conf. (m. Uman, October 17-18, 2005)]. K. Millenium, 212 [in Ukrainian].
- Lapinskiy V. V., (2012). Pidgotovka studentiv pedagogichnih spetsialnostey do Interaktivnogo navchannya z vikoristannyam suchasnih aparatno-programnihi zasobiv [Preparation of students of pedagogical specialties for interactive learning using modern hardware and software]. Vischa osvita UkraYini, № 3 (46), t. 3 : Pedagogika vischoyi shkoli: metodologiya, teoriya, tehnologiyi, 481–492 [in Ukrainian].

Полина Якименко. Формирование технологической готовности будущих учителей иностранного языка к профильному обучению старшекласников средствами инновационных технологий

Модернизация системы образования на современном этапе развития украинского общества требует возрастания роли учителя как активного субъекта педагогического процесса и повышает требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции, что отражено в Концепции Новой украинской школы. Именно поэтому статья посвящена актуальности формирования технологической готовности будущих учителей иностранного языка к профильному обучению старшекласников средствами внедрения инновационных технологий в образовательный процесс высших учебных заведений; обоснована необходимость изменений содержания и структуры организационно-методического обеспечения, поиска инновационных подходов, активных форм и методов обучения студентов в условиях реформирования украинского образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная подготовка, кросс-культурная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, полисубъектное учебное взаимодействие.

Polina Yakymenko. Formation of technological ready for future foreign language teachers for professional teaching of pupils with innovation technology

The development of the educational system requires pedagogical science and practice to study and introduce new methods of teaching and raising children. Therefore, the article is devoted to the relevance of introducing innovative approaches to professional training of future foreign language teachers in pedagogical institutions of higher education as an important factor in ensuring the quality of professional education. In such conditions, the value setting of the innovative educational process is not the assimilation of professional knowledge as such, but the assistance to the process of professional development of the personality of the future teacher, his innovative pedagogical thinking.

In the context of problem's study, we consider the concept of "preparing future teachers of a foreign language" as a continuous, holistic, systemic and manageable educational process that ensures students are ready for professional and pedagogical activity and the formation of integrated personal education, containing in its structure motivational-value, cognitive-operational, reflective, active, personality components.

It is important to note that to characterize the concept of "professional and pedagogical readiness", scientists use the concept of "professional competence", which is defined as professional readiness and the ability of the subject of labor to perform tasks and responsibilities of everyday activities.

The result of preparing future teachers for professional activity is a certain level of readiness for professional activity, an active state of the personality, covering a positive attitude to the profession, abilities, knowledge, skills, stable professionally important qualities.

The professional readiness of the future teacher of a foreign language for pedagogical activity is characterized by his professional qualifications and a certain combination of personal qualities and properties.

It is worth noting that the organization in higher education institutions of the professional training of future teachers of a foreign language has certain features based on an integrated approach to ensuring the content of the educational process.

Keywords: innovative technologies, vocational training, cross-cultural competence, communicative activity, polysubject learning interaction.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-267-271

УДК 82-14 (477)

Наталія ЯРЕМЧУК

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української та зарубіжної літератур
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна
e-mail: Nattalli30@Yahoo.com

Вікторія ТИРШУ

студентка 3 курсу 1 групи філологічного факультету
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна
e-mail: victoriatyrshu@gmail.com

ТВОРЧІСТЬ І. ДРАЧА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО КОМПАРАТИВІЗМУ

Стаття присвячена вивченню творчості поета ХХ століття Івана Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму. Розглянуто та досліджено ліричний, публіцистичний та кінематографічний доробок письменника шляхом порівняльного аналізу з відповідними творами інших українських авторів, як сучасників, так і попередників. Під час вивчення простежено наслідування традицій митцем та його новаторство у назвах творів, тематиці, образах, на мовному рівні, зокрема у широкому використанні термінологічної лексики, авторських неологізмів та індивідуальний стиль поета.

Ключові слова: літературний компаративізм, поема-симфонія, народнопоетична лірика, темпоральність, поетичний неологізм, оказіоналізм, термінологічна лексика, публіцистика, кінематографія, кіноповість.

Іван Драч належить до тих діячів, які здійснили значний внесок у розвиток літератури, науки, мистецтва та української культури загалом. Цей митець – всебічно обдарована особистість, геній свого часу, «новобранець поезії, який про свій прихід в літературу заявив світлим самобутнім голосом, очевидними новаторськими прагненнями» [8, 702]. Він був поетом, прозаїком, кіносценаристом, драматургом, державним і громадським діячем. Саме про таких людей говорять: «Талановита людина талановита в усьому». Це одна з найяскравіших постатей української літератури ХХ століття.

Творча спадщина письменника багата та різноманітна. Творчість генія української літератури ХХ століття досліджували ряд вітчизняних науковців у різних літературних аспектах: В. Мелентьева простежила особливості мовотворчості митця, Л. Масенко розглянула роль слова в його поезії, Л. Пустовіт – семантику кольору, В. Герман та В. Русанівський зосередили увагу на вивченні неологізмів поета, В. Власенко та А. Цепколенко – термінологічної лексики, Л. Ткаченко – оказіоналізмів у системі індивідуально-авторського образотворення, Т. Скуратко дослідила жанрову структуру поем літератора, їх поетику та мистецтво моделювання часу й простору в них. Але, незважаючи на це, недостатньо вивченою та дослідженою є творчість Івана Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму. У цьому полягає актуальність дослідження.

Основне завдання – вивчення творчості Івана Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму.

Компаративний аналіз слід розпочати з поетики назв творів митця («Етюд про хліб», «Жартівлива балада про випрані штани, «Балада про відро», «Балада золоті Цибулі», «Балада про вузлики» та ін.). Автор, на відміну від попередників, у заголовках книжок номінативно конкретний – він свідомо позбавляє себе ліризму, сентименту, розлогої метафорики; слово як носій авторської ідеї, смислу, наближається до символу, знаку, що передбачає багатозначну підтекстовість [4, 27]. Підтвердженням є «Балада про вузлики», в якій автор звеличує такі людські якості, як милосердя, щедрість та доброту, і показує, що це – неоціненний скарб через образ головної героїні (баби Корупчихи), котра безкорисно «кожного вузликом [добра] наділяла» [3, 174].

Українські письменники та поети в різножанрових творах розкривали безліч тем: тему міграції (В. Стефаник), родинну тему (І. Нечуй-Левицький), тему свободи (Т. Шевченко, Г. Скворода, Леся Українка), кохання (І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, І. Франко, І. Кривиницький), грошей (Т. Шевченко, І. Котляревський, І. Карпенко-Карий) та багато інших. Новаторство Івана Драча полягало в тому, що він був першим серед українських літературних митців, хто висвітлював тему екологічної катастрофи (соціально-філософська поема «Чорнобильська мадонна»,

цикл віршів «Подих атомної», написані після вибуху Чорнобильської АЕС 1986 року та присвячені жахливій події).

Варто зазначити ще одну особливість творчого доробку митця. Іван Драч, на відміну від попередників, писав не тільки про піднесене, високе, патетичне (про красу, свободу, кохання), а й про звичайні, буденні речі. У «Жартівливій баладі про випрані штани» автор зображує прання матір'ю штанів свого сина, а в іншому ліричному творі – «Етюд про хліб» описує процес приготування ароматної та смачної випічки – хліба: «Яйце розіб'є, білком помаже, / На дерев'яну лопату – та в піч» [4, 32].

Щодо художнього світу митця варто зазначити, що його творам, як і поезії письменників-шістдесятників Ліни Костенко та Миколи Вінграновського, притаманний нерозривний зв'язок митця і природи. Цій тематиці присвячена значна частина доробку автора (поезії «Калинова балада», «Дівич-сніги», «Лебединий етюд», «Лист до калини» тощо). Зображуючи нерозривний зв'язок, поет-шістдесятник постає перед нами в «різних іпостасях, починаючи від тонкого народнопоетичного лірика й завершуючи глибоко сучасним новатором-віршувальником» [3, 433].

У поемі «Лист до калини» простежується зв'язок з поезією Ліни Костенко «Старі дуби, спасибі вам за осінь». У ліричному творі Іван Драч звертається до калини, адже йому більше немає кому писати листи, він осиротів, і з ним залишилася тільки одна вона в лузі дитинства – його єдина втіха: «Все більше нікому писати мені листи, / Залишилась, калино, тільки ти» [4, 383]. Природний образ калини автор трактує як символ безсмертя та краси: «Тож крила підіймай свої тугі / Безсмертним цвітом правди і надії!» [4, 384].

У своїй невеликій поезії «Старі дуби, спасибі вам за осінь» Ліна Костенко, як й Іван Драч у творі «Лист до калини», також звертається до природо-опису (до образу старих дубів, які є символом мудрості, поважності): «Старі дуби, спасибі вам за осінь, / За відлітання радості і птиць, / Що, певно, я затуркана не зовсім» [10].

Обидва вірші пройняті сумним та тужливим настроєм, але в кожного різна причина прояву цього почуття: в Івана Драча – це сирітство й смуток за своєю родиною, а в Ліни Костенко – туга за найулюбленішою порою року.

У визначному творі художньої шевченкіани – поемі-симфонії «Смерть Шевченка», слід провести паралель між художніми особливостями твору митця-шістдесятника й, безпосередньо, деякими літературними шедеврами мистецтва самого Кобзаря. Іван Драч, так як і Тарас Шевченко в трьох однойменних поемах під назвою «Сон», вдається

до художнього прийому марення, сновидіння, в яких герої зображені як правдолюби та шукачі істини (одне з них – марення підготовки до карі шпіцрутенами в царській армії: «Од заходу до сходу – два ряди / Вже крики звідусіль: «Пора – веди!» / І він, Тарас, веде катів людських / Січуть шпіцрутени вельможні пишні спина...» [4, 55]), а останнє марення, де змальовано офіцерів, які немилосердно б'ють поета, є узагальненим образом нелюдського знущання солдатів над поетом (Тарасом Шевченком) і його переходу в безсмертя [1, 114]: «Гострими підковами / Гупотить, тупотить, / Тисне, мне, кичовгує – злісний танець глупоти / В піні вишумовує» [4, 58]; «Офіцери ходять колом, / Оренбурзький гарнізон, – / І, прошитий диким болем, / Захлинається прокльон» [4, 58]. Автор правдиво зобразив самого Кобзаря, який постійно закликав український народ до самоусвідомлення та пробудження національної гідності.

Порівнюючи Шевченкові поеми «Сон» («У кожного своя доля») та «Кавказ» і Драчеву поему-симфонію «Смерть Шевченка» слід зазначити, що ліричні твори є глибоко сатиричними, автори широко використовують образи-символи: (поема «Сон»: сова – символ мудрості, цар волі – символ боротьби за справедливість, кошеня – символ безпорадності та ін., «Кавказ»: Прометей – символ народної волі, орел – символ самодержавства, «Смерть Шевченка»: цвіт вишні та вишневий вітер – символ Батьківщини), а у двох творах («Сон» та «Смерть Шевченка») фігурує цифра 3 (магічне число, символ світової Єдності): у першому – це умовні три частини, три картини, які відкриваються перед нами (Україна, Сибір, Петербург), а в другому – три видіння (марення) поета.

В інших поезіях письменника, зокрема в «Сонячному феніксі», «Протуберанцях серця», «Соняшнику», ми можемо виділити два найголовніші фольклорні образи, використовувані митцем: образ сонця й образ серця. Тут слід провести паралель з аналогічними образами сучасника геніального митця ХХ століття Василя Симоненка.

Насамперед, слід зауважити, що для обох поетів ХХ століття серце – це відповідник внутрішнього, морального багатства та краси: «Благословенна щедрість! Все від неї, / Від щедрості думок, сердець і рук» [12, 350]; «Ти здави моє серце своїми руками / І угледиш, що в ньому немає води» [12, 243]; «Диво світу світлом осяяти – потужним світлом серця» [7, 82], «Багряним громом сили тої, / Що нас розчаує з добра / Так б'ють з сердець протуберанці» [4, 66]. Але при всій традиційності певної частини смислових структур з домінантою серце («квітує серце, щасливе серце, палає серденько квітнево» [7, 105]; «серце тяжко б'є, немає серцю ради» [7, 151];

«билися в серці напутні слова» [7, 76]; «зридається серце моє» [7, 113] тощо) акцент у загальному контексті ліричної поезії І. Драча зміщено на незвичність, свіжість і сучасне звучання образу [9, 12].

Щодо образу сонця варто зазначити, що він у поетів-шістдесятників асоціюється з джерелом натхнення. А в поезії І. Драча ще й символізує процес, хід художньої творчості, значимість мистецтва слова як форми пізнання дійсності: «пірнаю глибоко в сонце» [7, 117]; «пишу про клекіт сонця спомин» [7, 140] та ін.

Загалом образна система творів Івана Драча досить незвична, несподівана та вишукана, чим відрізняється від попередників. У пролозі до поеми «Ніж у сонці» простежуємо «лаконічність штиблет», «оранжеве шептання» та «сині тині...» [6, 6]. Автор не бажав використовувати лише ті образи, які створили ще задовго до нього, а прагнув зробити внесок у розвиток української літератури, застосовуючи щось нове, унікальне.

Варто звернути увагу на темпоральність митця у творах, тобто осмислення та сприйняття митцем часу позначуваних ситуацій та подій, яку слід порівняти з темпоральністю Ліни Костенко. Між ними можна помітити різницю. Якщо темпоральність поетеси (найбільш заглибленої з-поміж представників покоління шістдесятників в онтологічні пракорені буття українства) відображається в межах антитези «мить-вічність», то темпоральність Івана Драча через планетарність голосу відтворює алгоритм епохи й здебільшого перебуває в межі одного, присутнього в індивідуальній долі поета, століття [5, 16]: «А день який розкоти-стий стоїть / А я у нім, як в золотому кухлі, / Стою на дні усіх моїх століть» [4, 282-283].

Варто зазначити, що поет, на відміну від попередників, не любив і не творив пишні, надто вишукано забарвлені українські поезії. У «Жартівливій баладі про випрані штани» він влучно зазначив: «Повні образи, повні огуди / Мої пишногубі етюди / «Це вже занадто, це вже занадто», – / Мені нашіптували сонати / І розсипались по панелі / Мої рондо і ригурнелі- / Я обійшовся без них, / Оспівуючи штани» [4, 30].

Автор, як і більшість письменників ХХ століття, звертається до авторських неологізмів (мільйоноокий, срібномоуен, графаретний, стоколос, стоголосіння, журбота та інші). Новотвори І. Драча перегукуються з неологізмами Л. Костенко («озерявин», «дїбровість», «дніпровість», «безнебий»), Д. Павличка («вишина», «запахучості тепла», «мжичка»), М. Вінграновського («бабовал», «баболеж» «Магдо-вал», «Магдо-ніч», «дурнобіг»), П.Тичини («яблуновоцвітну», «незридани сльози», «весніти», М. Рильського («празима», «білоодежна Дездемона»). Вони залишаються оказіоналізма-

ми – новотворами, які так і не переходять у загальноновживану лексику. Поетичні неологізми Іван Драч, як і вищезазначені українські митці, будує за допомогою нагромадження слів із суфіксами емоційної оцінки (побіганячко, посіданнячко, співаннячко), синонімічних, тавтологічних за семантикою утворень (громом-огромом, правиною-виною), поєднання простих частин слова в складні, які зазвичай не поєднуються (морозночорний), давнього суфікса (гніздів'я, веснів'я, руків'я), префіксально-суфіксального способу (забджолили, закаююся) [11, 142].

Іван Драч не тільки не боявся експериментувати з формою творів, образами, а й сміливо вводив у поезії термінологічну лексику. Вона досить різноманітна й охоплює різні сфери її вживання. Це і філологічна, і спортивна, і технічна, і космічна, і медична лексика тощо: «В міражів сухотні груди, / Астматичний подих-пах» («Міражі») [3, 191] (астматичний подих – медичний термін), «Це тонізуюча ін'єкція майбутнього / У вену віку, ластівки-чорнявки [...] / У ярах цифр, у павутинні схем, / Два чорних огирі, два дивних елеватори...» («На дні роси») [3 252] (ін'єкція, вена – медичні терміни, цифри, схеми – математичні терміни, елеватор – технічний або медичний термін) та ін.

Науковці В. Власенко, А. Цепколенко зазначили, що терміни в поезіях шістдесятника є центрами трохеїчних переосмислень, вони відіграють велику роль у наданні твору експресії, завдяки їм автор створює яскраві метафори, які потребують детального аналізу [2, 25].

Порівнюючи твори Івана Драча й Михайла Стельмаха, звертаємо увагу на те, що другий застосовує термінологічну лексику у власних поезіях дещо рідше. У вірші «Відходило літо, відходили грози» Стельмаха можна виокремити лише один термін (музичний) – сурми: «І сумно йому в сурми б'ють журавлі, й вдовою зітхає вода» [13, 132], а в «Кінобаладі» Івана Драча простежується нагромадження слів-термінів: геометрично безжальний прямокутник (математичний термін), рентген атомної доби (медичний, фізичний або хімічний термін), амвон (теологічний термін): «Горить перед очима геометрично безжальний прямокутник, / Цей білий рентген атомної доби, / Цей білий амвон другої половини двадцятого століття» [3, 168].

Не можна не вказати на те, що з таким ентузіазмом, запалом український поет Іван Драч пише не тільки ліричні твори. Він виступає і як блискучий публіцист. Автор за все своє життя написав безліч статей, в яких він порушує проблему митця й мистецтва («Переплелись, як мамине шиття, сумні і радісні дороги...», «До таємниці Богдана-Ігоря Антонича», «Трагічна квітка: Параджанов

Сергій» та ін.). Його можна порівняти з відомим письменником, вченим, перекладачем ХІХ століття Іваном Франком, який також має величезний науково-публіцистичний доробок, але, на відміну від наступника, охоплював величезну кількість досліджуваних тем: «Галичина в сьогорічнім бюджеті» – економіка, «Що коштують наші школи» – економіка та освіта, «Наші народні школи і їх потреби» – освіта, «Про видання творів Т. Шевченка» – митець та мистецтво та ін.

Іван Драч відомий в Україні як геніальний кіносценарист. Він розвивав започаткований його попередником, Олександром Довженком, жанр кіноповісті. Серед творчого доробку Івана Драча виділяємо сценарії («Камінний хрест», «Пропала грамота», «Злодій», «Іду до тебе», «Вечори на хуторі біля Диканьки», «Дід лівого крайнього») та кіноповісті («Криниця для спраглих», «Іду до тебе», «Київський оберіг»).

Митець продовжував традиції Довженка, але дещо відрізнявся від попередника. Так кінопо-

вість «Криниця для спраглих» Драча є «анти-Землею» кінодраматурга, адже твір шістдесятника побудований на «слов'янській язичницькій містиці земних стихій, головним чином на воді та землі» [4, 41], а в «Землі» письменницький погляд звернений до неба, до єдиного Бога.

Творчість Івана Драча займає вагомe місце в історії української літератури. Вивчення його лірики, публіцистики та кінематографії в контексті розвитку сучасної літературної компаративістики дали змогу визначити традиції та новаторство поета, особливості індивідуального стилю митця та оцінити внесок у розвиток літератури реалізму. Творчість Івана Драча заслуговує на подальше дослідження в поетикальному ключі, мовностильовому аспекті, у компаративному розрізі в порівнянні зі світовими шедеврами в літературі.

Матеріал статі «Творчість Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму» доречно використовувати при написанні наукових праць, монографій, літературних проєктів.

Список використаних джерел

1. Бідованець Т. Модельовання образу Тараса Шевченка в поемах І. Драча / Шевченкознавчі студії: зб. наук. пр. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2008. Вип. 11. С. 112-116.
2. Власенко В., Цепколенко А. Термінологічна лексика в поезіях Івана Драча // Культура народів Причорномор'я. К., 2002. № 32. С. 24-27.
3. Гладир Ю. Художнє осягнення теми митця й мистецтва у творчості шістдесятників (загальний огляд) / Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Філологічні науки. 2010. Вип. 92. С. 426-435.
4. Драч І. Берло: книга поезій / передм. І. М. Дзюби. К.: Грамота, 2007. 910 с.
5. Драч І. Поезія; Чорнобильська мадонна: посібник для 11 кл. / авт.-уклад. В. О. Казакова. Харків: Ранок, 2002. 48 с.
6. Драч І. Соняшник: поезії. К., 1985. 138 с.
7. Іван Драч. Література. Кінематограф. Політика: біобібліогр. покажч. / М-во культури України, Держ. закл. «Національна парламентська бібліотека України» / авт. вступ. ст.: С. В. Тримбач, В. Г. Ковтун; упоряд.: Г. В. Волянська, Л. А. Кухар; наук. ред. В. О. Кононенко. К.: Основа, 2011. 532 с.
8. Історія української літератури: у 2 т. К.: Наукова думка, 1988. Т.2. С. 702-710.
9. Калашник В. Символіка образно-сміслових єдностей у поетичній мові І. Драча // Культура слова. К., 1988. Вип. 34. С. 11-15.
10. Ліна Костенко. Старі дуби, спасибі вам за осінь [Електронний ресурс]. Джерело доступу: http://ukrbooks.com/ua/Stari_duby_spasybi_vam_za_osin/
11. Мелентьева В. Дослідження мовотворчості Івана Драча у філологічній науці / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство): Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 2. С.141-146.
12. Симоненко В. Спадщина: у 2 т. / упоряд. наук. ред. В. Яременко. К.: Персонал, 2008. Т. 1. 464 с.
13. Стельмах М. Твори: у 7 т. К.: Дніпро, 1984. Т. 7. 647 с.

References

1. [Bidovanets T. Modelyuvannya obrazu Tarasa Shevchenka v poemakh I. Dracha [Modeling of the image of Taras Shevchenko in poems by I. Drach] / [Shevchenkoznavchi studiyi:] zb. nauk. pr. Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. K., 2008. Vyp. 11. S. 112-116 [in Ukrainian].
2. Vlasenko V., Tsepkoenko A. [Terminolohichna leksyka v poeziyakh Ivana Dracha] [Terminological vocabulary in the poetry of Ivan Drach] // [Kul'turanarodov Prychornomorya.] K., 2002. № 32. S. 24-27 [in Ukrainian].
3. [Hladyr YU. Khudozhnye osyahnennyya temy myttsya u mystetstva u tvorchosti shistdesyatnykiv (zahalnyy ohlyad)] [Artistic comprehension theme of the artist and art in the work of the Sixties (overview)] / Naukovi zapysky Kirovohrad'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Filolohichni nauky. 2010. Vyp. 92. S. 426-435 [in Ukrainian].
4. Drach I. Berlo: knyha poeziy [Berlo: a book of poetry] / peredm. I. M. Dzyuby. K.: Hramota, 2007. 910 s. [in Ukrainian].
5. Drach I. Poeziya; Chornobyl'ska madonna: posibnyk dlya 11 kl. [Poetry; Chornobyl Madonna: a guide to the 11th class] / avt.-uklad. V. O. Kazakova. Kharkiv: Ranok, 2002. 48 s. [in Ukrainian].
6. Drach I. Sonyashnyk: poeziyi [The sunflower: poetry]. K., 1985. 138 s. [in Ukrainian].
7. Ivan Drach. Literatura. Kinematohraf. Polityka: biobibliogr. pokazhch. [Ivan Drach. Literature. Cinema. Politics: biobibliogr. index]. / M-vo kultury Ukrayiny, Derzh. zakl. «Natsionalna parlament-ska biblioteka Ukrayiny» / avt. vstup. st.:

- S. V. Trymbach, V. H. Kovtun; uporyad.: H. V. Volyanska, L. A. Kukhar; nauk. red. V. O. Kononenko. K.: Osnova, 2011. 532 s. [in Ukrainian].
8. Istorija ukrajinskoyi literatury: u 2 t. [History of Ukrainian Literature: in 2 vol.]. K.: Naukova dumka, 1988. T.2. S. 702-710 [in Ukrainian].
 9. Kalashnyk V. Symvolika obrazno-smyslovykh yednostey u poetychniy movi I. Dracha [Symbolism of figurative-semantic unities in I. Drach's poetic language] / Kultura slova. K., 1988. Vyp. 34. S. 11-15 [in Ukrainian].
 10. Lina Kostenko. Stari duby, spasybi vam za osin [Old oaks, thank you for autumn] [Elektronnyy resurs]. Dzherelo dostupy: http://ukrbooks.com/ua/Stari_duby_spasybi_vam_za_osin/ [in Ukrainian].
 11. [Melentyeva V. Doslidzhennya movotvorchosti Ivana Dracha u filolohichniy nauki [Investigations of Ivan Drach's Linguistics in Philological Science] / Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 8. Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo): Zbirnyk naukovykh prats. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. Vyp. 2. S. 141-146 [in Ukrainian].]
 12. Symonenko V. Spadshchyna: u 2 t. [Legacy: in 2 vol.] / uporyadkuv. nauk. red. V. Yaremenko. K.: Personal, 2008. T. 1. 464 s. [in Ukrainian].
 13. Stelmakh M. Tvory: u 7 t. [Works: in 7 vol.] K.: Dnipro, 1984. T. 7. 647 s. [in Ukrainian].

Наталія Яремчук, Вікторія Тиршу. Творчість І. Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму

Стаття посвячена дослідженню творчості поета ХХ століття Івана Драча в контексті розвитку сучасного літературного компаративізму. Розглянуті та досліджені ліричний, публіцистичний та кінематографічний аспекти творчості поета шляхом порівняльного аналізу з відповідними творами інших українських авторів, як сучасників, так і попередників. В ході дослідження прослідковано подражання Івана Драча традиціям та його новаторство в названнях творів, тематикі, образах, на мовному рівні, зокрема в широкому використанні термінологічної лексики, авторських неологізмів та індивідуальний стиль поета.

Ключові слова: літературний компаративізм, поема-симфонія, народнопоетична лірика, темпоральність, поетичний неологізм, оказіоналізм, термінологічна лексика, публіцистика, кінематографія, кіноповість.

Natalia Iaremchuk, Victoria Tyrshu. The work of I. Drach in the context of the development of modern literary comparativism

It is impossible to know the specifics of a particular writer's work without a comparative study of the works of the same literary kind and genre of other artists, both domestic and foreign.

Literary comparativism is one of the methods of literary studies, the essence of which was to compare the works of literatures of different countries (external literary comparative) or different writers of the same literature (internal literary comparative), their relationship, mutual and collective configuration in shaping the foreign or national literature. Using the comparative method reveals innovative features and individual style of the writer.

The article is devoted to the study of Ivan Drach's work in the context of the development of contemporary literary comparativism. Internal comparative analysis is conducted (the comparison does not go beyond the same literature (Ukrainian)). The works of the writer of the XX century are compared with the works of the literary sort (lyrical works) other writers as precursors (Ivan Franko, Taras Shevchenko) and contemporaries (Lina Kostenko, Mykhailo Stelmakh, Vasyl Symonenko, Mykola Vinhranovskyi). During the study, the traditions and his innovation, a distinctive style of the poet, were presented.

In particular the innovation of Ivan Drach's literary works seen at both in the level of form and in the level of content, especially in the title of the works, the subject (in particular, it was the first in the history of Ukrainian literature, who opened the topic of environmental catastrophe), the use of terminology vocabulary that are the centers of trinity rethinking, and they play a big role in providing a work of expression and the author's neologisms, which still remain occasionalism.

Also, the article explores through comparative analysis of cinematic and journalistic heritage of the writer with the relevant works Oleksandr Dovzhenko Ivan Franko, respectively.

Keywords: literary comparativism, poem-symphony, folk-poetic lyric, temporality, poetic neologism, occasionalism, terminological vocabulary, journalism, cinematography, film story.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-272-277
УДК 378 147:004.92

Петро МАЛЕЖИК

кандидат фізико-математичних наук, докторант
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: p.m.malezhyk@npu.edu.ua

Галина ТКАЧУК

доктор педагогічних наук, доцент
Уманський державний університет імені Павла Тичини
e-mail: galanet82@gmail.com

ВЕБІНАР ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті наводиться аналіз сучасних тенденцій у застосуванні технології організації навчання через мережу Інтернет у формі вебінару. Розглянуто процес створення системи навчання технічних дисциплін майбутніх фахівців з інформаційних технологій в контексті застосування платформ сервісів для проведення лекційних та практичних занять. Здійснено огляд платформ для підтримки ведення вебінару. Враховуючи наявний досвід використання, рекомендовано кілька платформ, що надають набір необхідних інструментів і функцій для реалізації інтерактивної взаємодії зі слухачами та максимального залучення студентів до навчання. Запропоновано ряд організаційно-методичних заходів використання вебінару як форми практико-технічної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Ключові слова: інформаційні технології, навчальний процес, вебінар, технічні дисципліни, платформи, сервіси.

Постановка проблеми. Постійний розвиток та вдосконалення засобів ІКТ зумовлюють внесення адекватних змін в інформаційно-освітнє середовище ЗВО, зокрема, що стосуються форм організації освітнього процесу. Прогностичні визначення нових способів отримання освіти та підвищення кваліфікації в Європі зроблені Європейською комісією на 2020–2030 рр. [1] містять низку відповідних тенденцій. Виокремимо найважливіші з них:

- засоби Інтернет і мобільні Інтернет-пристрої стануть традиційною формою отримання освіти та основним інструментом для навчання;
- багатокористувацькі віртуальні навчальні середовища будуть робити не обов'язковим відвідування шкіл та університетів;
- системи та послуги будуть розроблятися з метою забезпечення групового взаємного навчання серед зацікавлених учнів та студентів;
- мультимедійні матеріали, розміщені в Інтернеті, будуть визнаватися як «законні» публікації для вчених.

Отже, електронне навчання, що ґрунтується на використанні Інтернет-технологій для створення, управління, добору освітнього контенту, збереження відомостей про студентів та для контролю їх успішності, для спілкування та комунікацій невпинно стає традиційною основою освітнього процесу.

Термін «вебінар» походить від англійського «webinar» (скорочення від «web based seminar»),

під яким розуміють мережевий семінар, що проводиться за допомогою веб-технологій у режимі реального часу, тобто синхронно. Однак зараз термін вебінар слід трактувати більш широко: це освітня інформаційно-комунікаційна технологія, організована в мережі Інтернет за допомогою спеціального програмного забезпечення, через яке здійснюється очна передача й контроль знань, переважно в інтерактивному режимі [1].

Таким чином, вебінар – це різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустрічей або презентацій через Інтернет, простіше – це навчальне онлайн-заняття або корпоративна онлайн-нарада. Звичайно, лекцію або семінар, в межах яких можна організувати подання навчального матеріалу, його обговорення та закріплення можна провести в форматі онлайн-вебінару [2].

Хоч, на даний момент, цей вид занять є перспективним і ефективним, проте його використання в освіті ще не набуло належного поширення. Тому питання використання вебінарів безпосередньо у навчальному процесі є актуальним.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою впровадження ІКТ, зокрема, вебінарів у освітній процес у свій час займалися Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко, Л. В. Калачова, В. М. Кухаренко, І. В. Брунець, С. Г. Литвинова, Л. Г. Клейно, В. О. Гринько, В. О. Царенко, Г.В. Ткачук та ін. Деякі можливості використання платформ та сервісів для проведення вебінарів розглянуто в роботах закордонних авторів (Д. Кеган (D. Keegan), Є. Швенке (E. Schwenke), Х. Фрітч (H. Fritsch), Ф. Мартін (F. Martin)

та ін.). Вебінар як нова освітня інформаційно-комунікаційна технологія детально розглядалася в роботі [2]. Питання використання вебінару, як однієї із форм організації в підготовці майбутніх вчителів інформатики вивчалось Г.В.Ткачук [3].

Проте, у вищезазначених роботах дослідники розглядають лише окремі аспекти застосування вебінарів, тоді, як ми вважаємо, на часі дослідити всю проблему в цілому від організаційно-методичних аспектів заходу, до питань програмного забезпечення та вибору платформи з найбільшим набором необхідних інструментів і функцій для реалізації інтерактивної взаємодії між суб'єктами навчального процесу.

Метою статті є з'ясування особливостей організації та проведення навчання технічних дисциплін майбутніх фахівців з інформаційних технологій у формі вебінару.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців на факультеті інформатики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова здійснюється у галузях знань 12 «Інформаційні технології» (спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення», 122 «Комп'ютерні науки», 126 «Інформаційні системи і технології»). Значну частину в навчальних планах цих спеціальностей складають дисципліни технічного спрямування такі як: «Теорія електричних та магнітних кіл», «Архітектура комп'ютера», «Операційні системи», «Комп'ютерні системи». У своїй професійній діяльності такі майбутні ІТ-фахівці послуговуватимуться моделями та методами, реалізація яких потребує значних ресурсів, що надають «хмарні сервіси». Застосування вебінару, як форми проведення практико-семінарських занять в такому випадку має подвійне значення, як одна із форм методичної системи навчання та змістове, як навчання однієї з інформаційних технологій майбутніх ІТ-фахівців.

Вебінари, як правило проводяться через сервіси в мережі Інтернет, які надають послуги, що можуть бути безкоштовними і платними. Для цього необхідно зареєструватися на відповідному порталі та ввійти у віртуальний клас (веб-клас, В-клас). При безкоштовному сервісі кількість учасників, здебільшого не перевершує 25 осіб.

Результати аналізу науково-методичної літератури та періодичних видань дають можливість стверджувати, що використання вебінарів сприяє вирішенню багатьох проблем навчального процесу. Зокрема, більшість дослідників визначають такі переваги вебінарів [3,4]:

- мінімальні витрати на проведення заходів, які організовує та проводить ЗВО.
- дистанційна форма спілкування. Слухати лектора можна просто, перебуваючи будь де;

- доступність для практично необмеженої кількості учасників;
- інтерактивність взаємодії між учасниками і ведучим, що досягається засобами чату (найчастіше) або за допомогою відеозв'язку.
- можливість доступу до веб-ресурсів у процесі проведення вебінару;
- можливість збереження вебінару у відповідному відео форматі.

Не зважаючи на очевидні позитиви у використанні вебінарів в організації навчального процесу, слід вказати на низку обмежень і незручностей, які мають місце при проведенні онлайн-занять у формі вебінару[4]. Розглянемо деякі з них:

- майже повна відсутність емоційного зв'язку, який є важливим у процесі обговорення, оскільки доповідачеві важливо бачити емоції слухачів і відповідно реагувати на них для підтримання уваги;
- при проведенні практичних занять виникають певні труднощі. Наприклад, налагодити повну інтерактивну взаємодію при проведенні лабораторних занять не вдається, оскільки ведучий не має змоги самостійно прослідкувати, на якому етапі виконання завдань знаходиться той чи інший учасник
- важко, а іноді зовсім неможливо проводити виховну роботу з учасниками, оскільки відсутні умови щодо педагогічного впливу на навчання і виховання;

Зазначимо, що ряд проблем, які створюють вказані обмеження не є значними і в подальшому знайдуть своє вирішення. Деякі із складностей можуть бути попереджені та вирішені заздалегідь. Наприклад, виховна робота з учасниками може бути проведена напередодні організації вебінару.

Проведення вебінару відбувається за допомогою відповідного апаратного і програмного забезпечення, засоби якого надають змогу організувати навчальний процес в режимі реального часу між користувачами, що знаходяться в різних віддалених місцях. Така діяльність може бути організована як у веб-просторі мережі Інтернет, так і в локальній мережі.

Враховуючи наведений в літературних джерелах наявний досвід використання, а також власний, ми рекомендуємо кілька платформ, що надають набір необхідних інструментів та функцій для реалізації інтерактиву (живої взаємодії зі слухачами та максимального залучення студентів до навчання), і які, на наш погляд, є найбільш прийнятними для використання при навчанні технічних дисциплін майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

<https://www.webex.com/>. Платформа пропонує набір рішень, окрім стандартних функцій, надає можливість мобільного доступу (навіть з

iPhone або iPad). Тарифний план починається с 19\$ місячної підписки за кімнату с 8 користувачами. Тріальна пропозиція: 14-денна безкоштовна пробна версія для 25 учасників.

(<http://www.gotomeeting.com>). GoToWebinar, GoToMeeting від Citrix. Компанія пропонує на період тріального використання програми не тільки кімнату на 15 користувачів, але й повноцінну технічну підтримку 24/7. Платформа забезпечує підключення до вебінару з Mac, PC, iPad®, iPhone® або Android пристроїв. Пакет Professional на 150 учасників за 12\$/ місяць. Bussiness на 250 учасників за 15\$/ місяць. Enterprise до 3000 учасників.

<http://webinar.ua/>. Платформа для проведення вебінарів. Забезпечується підключення з PC, iPad®, iPhone® або Android пристроїв. Кількість підключень можлива від 3 до 1000.

<https://www.intermedia.net/anymeeting-video-conferencing>. Освітня платформа для вебінарів. Містить повний набір необхідних інструментів та функцій для реалізації інтерактивної взаємодії. Терміном 14 днів забезпечується безкоштовний тестовий доступ до всіх функцій.

<http://bigbluebutton.org>. BigBlueButton. Це рішення з повністю відкритим кодом для користувачів платформи Linux. Для роботи на Windows необхідно встановити додаткову віртуальну платформу (все це детально розписано на сайті розробників). З платформою можна ознайомитися в дії прямо з вказаного сайту. Додаткові відгуки про платформу можна знайти на сайті http://habrahabr.ru/blogs/open_source/112066/.

Основні характеристики вебінарів – це легкість організації та інтерактивність цього заходу. Отже, для бажаючих провести вебінар зараз існує широкий вибір платформ і сервісів, що забезпечують як можливість трансляції та відеозйомки вебінару, так і різноманітні інструменти зворотного зв'язку.

Ми проаналізували 7 відомих платформ для вебінарів, і повиносили їхні можливості, плюси і мінуси. Розглянуті такі платформи, як: – BigBlue-

Button; – Webinar; – Anymeeting; – Webex; – My own conference [6]; – Megameeting [7]; – Onstreammedia.

Розглянемо деякі організаційні та методичні аспекти. При проведенні заняття кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою додатку, що встановлений на комп'ютері кожного учасника, або через веб-додаток. Щоб приєднатися до конференції, потрібно просто ввести URL (адресу сайту) у вікні браузера. Участь у вебінарі здійснюється за допомогою сучасних версій браузерів (Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari). Використання вебінарів при передачі теоретичних знань, з ілюстраціями і можливістю зворотного зв'язку є одним з найбільш ефективних способів роботи. Учасники вебінару можуть бути віднесені до таких категорій – ведучий, модератор, слухач. Викладач передає інформацію і отримує зворотній зв'язок у вигляді повідомлень в чаті, голосових питань в аудиторію і відповідей на опитування, що проводяться в режимі онлайн. При цьому, кожна категорія користувачів може отримувати доступ до тих чи інших функцій платформи і виконувати певні дії. Викладач (ведучий), що проводить заняття, демонструє презентації, керує дискусією із слухачами, за необхідністю вмикає трансляцію свого робочого столу чи вікна програми, використовує інструменти віртуальної дошки. У переважній більшості платформ наявна функція запису вебінару. Система зберігає архів відео засобів для повторних переглядів з метою засвоєння навчального матеріалу. Слухати і дивитися виступ викладача можна в режимі реального часу. На вебінарі, як і на традиційному семінарі, є можливість взаємодіяти з викладачем, виконувати його завдання, відповідати на питання і задавати свої.

Для участі у вебінарі необхідне наступне обладнання.

Персональний комп'ютер або ноутбук з підключенням до мережі Інтернет. Мінімальна швидкість Інтернет-з'єднання для участі у вебінарі з

Таблиця 1 – Порівняльна характеристика платформ для вебінарів

Платформи	2+ ведучих	Англ. мова	Укр. мова	Рос. мова.	Онлайн чат, можл. перемодерації	Презентація з анімацією	Можл. запису відео	Реєстрація вебінару, на сервісу	Можливість ведення різних баз учасників
BigBlueButton	+	+	-	+	+	+	+	+	+
My own conference	+	+	-	+	-	-	+	+	+
Webinar	x	+	-	+	+	-	+	+	+
Anymeeting	+	+	-	-	-	-	+	+	-
Webex	+	+	-	+	-	-	+	-	+
Megameeting	+	+	-	-	-	+	+	-	-
Onstreammedia	x	+	-	-	-	x	x	+	+

+ - Є, - - Немає, X - Немає даних

переглядом відео не менше 256 кбіт/с на приймання даних. Рекомендована швидкість для комфортної участі у вебінарі з переглядом відео від 2 Мбіт / с.

Веб камера. Можна використовувати вбудовану в ноутбук камеру або зовнішню камеру, що підключається до комп'ютера через USB. Потрібно враховувати, що якість зображення з зовнішньої камери зазвичай краще, але вбудовану камеру використовувати простіше і швидше.

Зовнішню камеру краще розташувати на верхній межі монітора по центру на рівні особи. Під час трансляції викладачеві потрібно частіше дивитися в камеру, щоб зберегти зоровий контакт з учасниками вебінару. Перед початком вебінару необхідно переконатися, що в меню «Налаштування» обрана потрібна камера.

Гарнітура або мікрофон і звуковідтворюючі пристрої (Навушники, звукові колонки). У більшості випадків рекомендується використовувати USB-гарнітуру з навушниками і мікрофоном, так як зазвичай USB-гарнітура дає більш якісний звук, ніж гарнітура з штекером. Використовувати вбудовані в ноутбук мікрофон і динаміки також можна, якщо заздалегідь передбачити відсутність сторонніх шумів.

USB-гарнітуру потрібно підключити заздалегідь перед початком вебінару. Підключившись до вебінару, необхідно переконатися, що в меню «Налаштування» обрані потрібні пристрої, а також заздалегідь протестувати звук.

Ефект «відлуння» виникає у випадках, коли у когось з учасників вебінару звукові колонки знаходяться поруч з мікрофоном і мова інших учасників з колонок «по другому колу» потрапляє в мікрофон.

Щоб мінімізувати цей ефект, необхідно по можливості використовувати гарнітуру або навушники. У разі використання звукових колонок направте їх в сторону від мікрофона.

Програмне забезпечення. На персональному комп'ютері користувача – учасника вебінару необхідна установка плагіна Adobe Flash Player останньої версії, а також веб-браузера (рекомендовані – Mozilla Firefox, Google Chrome).

Попереднє оповіщення про майбутній вебінар дозволяє залучити увагу до участі в ньому студентів, забезпечити відвідуваність. якщо вебінар розрахований на слухачів з різних часових поясів, необхідно вибрати оптимальний час для всіх учасників. У зміст інформаційного повідомлення рекомендується включити наступне.

- Назва вебінару, яка повинна бути конкретною і зрозумілою.
- Відомості про ведучого вебінару.
- Відомості про дату, час початку, тривалість вебінару.

- Цілі і завдання вебінару.
- Коротка довідка про структуру та зміст вебінару (по пунктам).
- Очікувані результати.

Для студентів – учасників дистанційних навчальних курсів додатково може бути складена коротка інструкція «Як прийняти участь у вебінарі».

У разі проведення вебінару в якості самостійного заходу, інформацію рекомендується розсилати учасникам за 1 тиждень, але, крім того, додатково за 1 день і за 1 годину до його початку в цілях нагадування слід здійснювати додаткову розсилку всім учасникам. Практика показує, що чим ближче до початку вебінару сталася реєстрація користувача, тим більша ймовірність його участі.

На етапі підготовки до вебінару викладач повинен заздалегідь сповістити технічних фахівців про час його проведення для перевірки стану Інтернет-каналів, справності обладнання і програмного забезпечення.

Робоче місце викладача – провідного вебінару організується в окремому приміщенні, при цьому входні двері повинні бути поза огляду веб-камери. Необхідно відключити телефон, а також закрити всі сторонні програми на комп'ютері ведучого.

Слід переконатися, що задній фон відповідає діловому стилю, а також заздалегідь подбати, щоб освітленість приміщення була достатньою для передачі зображення веб-камерою. Якщо при недостатньому освітленні додатково використовується настільна лампа, то її краще направити в стелю або іншу світлу поверхню, відображення від якої забезпечить рівне освітлення. Перед вікнами краще не розташовуватися, так як картинка може вийти «засвіченою».

Існують окремі рекомендації і самому ведучому з урахуванням відеотрансляції: бажаний однотонний, неяскавий одяг, максимально закритий, без помітних елементів.

Оптимальний варіант тривалості вебінару – 45–60 хвилин, оскільки протягом цього періоду досить ефективно можна утримувати увагу аудиторії.

На більшості платформ з проведення вебінарів при реєстрації учасників є обов'язкове поле для вказівки e-mail. Тому при проведенні навчального вебінару є можливість заздалегідь відправити навчально-методичні матеріали для ознайомлення і економії часу.

Основний навчальний матеріал, який буде демонструватися під час проведення вебінару, повинен бути підготовлений у вигляді презентації або окремих графічних файлів і заздалегідь розміщений за допомогою спеціальних інструментів у віртуальному класі. Також заздалегідь

повинні бути підготовлені тексти опитувань, які планується проводитися під час вебінару.

Методика проведення вебінарів дещо відрізняється від методики проведення очних лекцій і семінарів з урахуванням особливостей Інтернет-середовища.

До проведення якісного вебінару пред'являються наступні вимоги:

- простота, логічність, чіткість в донесенні відомостей до аудиторії;
- організаційні здібності ведучого вебінару;
- навички підтримки інтерактивного спілкування;
- високий темп проведення вебінару одночасно з умінням максимально повно викласти матеріали;
- вміння утримувати увагу від аудиторії.

Існує кілька варіантів проведення вебінарів, що розрізняються підходом до використання технічних засобів, взаємодії з аудиторією. Частина фахівців, які проводять вебінари, вважає, що цілком достатньо аудіоформату: викладач говорить, студенти слухають. При цьому можна підтримувати звуковий контакт з аудиторією, відповідати на питання, ініціювати дискусію. При такому варіанті прийнята практика в проведенні вебінарів – постійно включений мікрофон тільки у ведучого. В протилежному випадку з'являються шуми і перешкоди, викладачеві досить складно в такій атмосфері проводити заняття.

Все більше фахівців схиляється до думки, що одного звукоряду у час проведення вебінару недостатньо. З урахуванням сучасного рівня розвитку інформаційно-комунікаційних технологій новітні методики проведення вебінарів включають елементи відеоряду. Викладачі намагаються використовувати відеокамери, щоб таким чином оптимізувати контакт зі слухачами. Сучасні програми для вебінарів дозволяють кожному учаснику відобразитися в окремому вікні.

Однак часто ведучий просто не встигає обробляти великий обсяг різних даних, паралельно розкриваючи навчальний матеріал. Тому рекомендується взагалі не включати відео слухачів при їх кількості більше 4 чоловік, транслюючи тільки відео ведучого і по черзі включаючи відео інших учасників, які виступають з повідомленнями або задають питання. Для організації якісного вебінару в такому форматі викладачеві необхідно добре освоїти навички роботи з комп'ютерною програмою вебінару.

Під час проведення вебінару викладач зосереджений на викладі учасникам навчального мате-

ріалу. Тому бажано, щоб у нього був асистент, в обов'язки якого входить управління електронним опитуванням і потоком чат-повідомлень, включення і виключення в потрібний час вікон відеотрансляції викладача та інших учасників (якщо обрана відповідна форма вебінару), усунення короткочасних збоїв в каналах зв'язку тощо.

Викладач або асистент повинні підключитися до вебінару за 15–20 хвилин до початку. Беручи до уваги, що деякі учасники можуть зайти в віртуальний клас заздалегідь, необхідно намагатися заповнити ефір до того моменту, як почнеться вебінар. В ході вебінару можуть бути використані наступні режими.

- *Управління.* Включення і відключення мікрофона, відеокамери, перехід до документів в різних форматах.
- *Малювання.* При необхідності можна виділити елементи презентації за допомогою інструментів малювання або указки.
- *Презентація.* Перехід по слайдах презентації.
- *Опитування.* Для інтерактивної роботи з учасниками можна створити опитування і подивитися результати.
- *Запис.* Вебінар записується.

Таким чином, дотримання зазначених умов і належна організація проведення вебінару уможливує проведення семінарських та лабораторних занять з технічних дисциплін для майбутніх ІТ-фахівців в дистанційному режимі. Використання технології вебінару відкриває нові методологічні можливості ефективного навчання базових технічних дисциплін технічного спрямування, а також формування у майбутніх ІТ-фахівців фахових технічних умінь та навичок.

Висновки. Технологія вебінарів надає потужний функціонал для реалізації дистанційного навчання та має значні дидактичні можливості. Переважна більшість аудиторних занять традиційної форми може бути реалізована засобами вебінарів. Безумовно, така форма організації навчання не може повністю замінити традиційного навчання, але її використання може значно покращити та вдосконалити освітній процес. Досвід використання деяких платформ засвідчує, що організація вебінарів у цих середовищах сприяє зростанню інтересу майбутніх ІТ-фахівців до отримання практико-технічних знань, необхідних у їх подальшій професійній діяльності. Методика проведення таких занять у формі вебінару має реальні освітні перспективи для навчання та може успішно використовувати в освітньому процесі ЗВО.

Список використаних джерел

1. Освіта в Європі у 2020-2030 роках. Прогноз. Точка доступу – <http://www.pontydydysgu.org/2010/01/crowd-sourcing-the-turopeanforesight-study-your=chance-to-be-an-expert/>

2. Капустянська О. М. Вебінари як нова освітня інформаційно-комунікаційна технологія: [Електронний ресурс] http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/46395
3. Ткачук Г. В. Особливості організації та проведення вебінарів засобами платформи BigBlueButton. Комп'ютер в школі та сім'ї, 2016. № 2 (130). С.43-46.
4. Словінська О. Д. Вебінар як різновид електронної веб-конференції та його місце у мережевому колаборативному навчальному процесі. Інформаційні технології в освіті. 2013. Вип. 17. С. 173-177.
5. Кухар Л. О. Електронні освітні ресурси та хмаро орієнтовані засоби навчання у професійній діяльності педагога/ Наукові записки: [збірник наукових статей]. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова (серія педагогічні науки). Випуск СХХХVI (136). 2017. – С. 155 – 165.
6. Електронний ресурс: Myownconference. Сервіс для проведення вебінарів и конференцій. URL: <https://myownconference.ru/>
7. Електронний ресурс: Video Conferencing Software, Webinar Services, Web Conferencing Software. Megameeting. URL: <https://www.megameeting.com/>
8. Електронний ресурс: Onstreammedia. URL: <https://www.onstreammedia.com/>

References

1. Osvita v Yevropi u 2020-2030 rokakh. Prohnoz [Electronic resource]. Access mode: <http://www.pontydysgu.org/2010/01/crowd-sourcing-the-turopeanforesight-study-your=chance-to-be-an-expert/>
2. Kapustianskaya O.M. Vebinary yak nova osvitnya informatsiyno-komunikatsiyna tekhnolohiya [Electronic resource]. URL:http://en.osvita.ua/school/lessons_summary/education/46395 [in Ukrainian].
3. Tkachuk H.V. (2016) Osoblyvosti orhanizatsiyi ta provedennya vebinariv zasobamy platformy BigBlueButton. Kompyuter v shkoli ta simyi, 2016. №2 (130). S.43-46. [in Ukrainian].
4. Slovinska O. D. (2013) Vebinar yak riznovyd elektronnoyi veb-konferentsiyi ta yoho mistse u merezhevomu kolaboratyvnomu navchalnomu protsesi. Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti. 2013. Vyp. 17. S. 173-177. [in Ukrainian].
5. Kukhar L.O. (2017) Elektronni osvitni resursy ta khmaro oriyentovani zasoby navchannya u profesiynyi diyalnosti pedahoha/ Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statey]. – Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova (seriya pedahohichni nauky). Vypusk CXXXVI (136). 2017. – P. 155 – 165. [in Ukrainian].
6. Electronic resource: Myownconference. Webinars and conferences service. URL: <https://myownconference.ru/>
7. Electronic resource: Video Conferencing Software, Webinar Services, Web Conferencing Software. Megameeting. URL: <https://www.megameeting.com/>
8. Electronic resource: Onstreammedia. URL: <https://www.onstreammedia.com/>

Петр Малезик, Ткачук Галина. Вебинар как форма организации практико-технической подготовки будущих IT-специалистов

В статье приводится анализ современных тенденций в применении технологии организации обучения через Интернет в форме вебинара. Рассмотрен процесс создания системы обучения технических дисциплин будущих специалистов по информационным технологиям в контексте применения платформ сервисов для проведения лекционных и практических занятий. Осуществлен обзор платформ для поддержки ведения вебинара. Учитывая имеющийся опыт использования, рекомендуется несколько платформ, предоставляющих набор необходимых инструментов и функций для реализации интерактивного взаимодействия со слушателями и максимального привлечения студентов к обучению. Предложен ряд организационно-методических мероприятий использования вебинара как формы практико-технической подготовки будущих IT-специалистов.

Ключевые слова: информационные технологии, учебный процесс, вебинар, технические дисциплины, платформы, сервисы.

Petro Malezhyk, Tkachuk Halyna. Webinar as a form of organization of practical and technical training of future IT-professionals

The article analyzes current trends in the use of web-based learning organization technology in the form of a webinar. The process of creating a system of training of technical disciplines of future IT specialists in the context of application of service platforms for conducting lectures and practical classes is considered. We have reviewed the platforms to support the webinar. Considering the available experience, several platforms are recommended that provide a set of tools and functions necessary for interactive interaction with students and maximum involvement of students in learning. A number of organizational and methodical measures of using the webinar as a form of practical and technical training of future IT specialists are proposed. Many well-known webinar support platforms include the BigBlueButton platform, which is free and freely distributed open source software. BigBlueButton is a cross-platform system and belongs to software products that are deployed on the hardware of the respective organization (ZVO server, leased provider server, server on the Internet). A number of organizational and methodological measures for a successful webinar are recommended. It is important to fulfill pedagogical conditions – a set of necessary and sufficient measures that create the most susceptible circumstances for the successful functioning of the educational process. Virtually all types of classroom instruction in traditional education can be delivered through webinars. Of course, this form of learning organization cannot completely replace traditional learning, but its use can greatly improve and enhance the learning process. The experience of using well-known platforms shows that the services they provide are sufficiently complete for seminars, and the organization of webinars in these environments in the study of future specialists in technical disciplines of information technology helps to increase the interest in obtaining practical and technical knowledge, the method of conducting such classes and has a real perspective.

Key words: information technologies, educational process, webinar, technical disciplines, platforms, services

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-278-282

УДК: 373.31

Лілія ВАСИЛЕНКО

здобувач кафедри загальної
педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті стисло представлено методику контрольного зрізу словникового запасу дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання на констатувальному етапі дослідження; представлено критерії і показники збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання. Схарактеризовано рівні словникового запасу молодших дошкільників (високий, достатній, задовільний, низький), описано процедуру ведення підрахунків балів за результатами виконання дітьми запропонованих завдань. У таблицях надаються результати виконання дітьми завдань за критеріями експерименту (ознайомлювальний, репродуктивний, діяльнісний) та розподіл молодших дошкільників за рівнями збагачення словника.

Ключові слова: словниковий запас, збагачення словника, критерії, показники, констатувальний експеримент, фізичне виховання.

У концептуальних положеннях Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року йдеться про «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями» [1]. Національне відродження України потребує розв'язання нагальних проблем національної освіти, «оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та програм розвитку дитини» [1]. Ознакою будь-якої держави та її нації є рідна мова. Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалась у різних напрямках багатьма вченими. Зокрема, збагачення словника дітей дошкільного віку (М. Олексієва, Г. Бавикіна, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко, А. Богуш, І. Непомняща, Ю. Ляховська та ін.) [2; 3; 4; 8]; особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (А. Іваненко, В. Коник, Н. Кудикіна, Ю. Ляховська, Н. Савельєва та ін.) [5; 6; 7].

Результати педагогічних спостережень засвідчили, що процес фізичного виховання не знайшов належного місця в практиці дошкільної освіти і, зокрема, в процесі збагачення словника дошкільників. Ґрунтовне опрацювання теоретичного аспекту даної проблеми дало можливість здійснити експериментальне дослідження зі збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання.

Мета – розкрити рівні словникового запасу дітей молодшого дошкільного віку за критеріями методики дослідження в процесі фізичного виховання.

Завданнями констатувального етапу дослідження виступили: визначення критеріїв та показників збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку; розробка методики та добірка діагностичного матеріалу з метою збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку; виявлення (характеристика) рівнів словникового запасу дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Започатковуючи експеримент, ми визначили критерії і показники збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання.

Перший критерій – ознайомлювальний із показниками: багатство словника; розуміння спеціальних термінів фізичної діяльності; точність і доречність вживання слів.

Другий критерій – репродуктивний з показниками: вживання в мові іменників, вживання в мові прикметників, вживання в мові прислівників.

Третій критерій – діяльнісний з показниками: образність (асоціативність) словника; використання засвоєних слів під час фізичної діяльності; складання простих речень.

За означеними критеріями і показниками нами було схарактеризовано чотири рівні словникового запасу дітей молодшого дошкільного віку: високий, достатній, задовільний, низький.

Високий рівень розвитку словника дітей характеризувався багатством, правильністю, точністю й доречністю використання слів, умінням коригувати точність й доречність використання слів, що сприяло вільному і змістовному висловлюванню власних думок. Діти виявляли розуміння, уміння пояснити значення слів і словосполучень

(зокрема, спеціальних термінів фізичної діяльності і фізичного виховання), а також відтворювали їх у процесі фізичної діяльності за допомогою рухів. Точно й доречно вживали іменники, прикметники, дієслова, прислівники, виявляли образність (асоціативність) словника в аспекті розуміння й використання у процесі фізичного виховання порівняння. Емоційність мовлення цих дітей свідчила про інтерес до процесу спілкування, а також до значення слів та їх етимології.

Достатній рівень розвитку словника характеризується правильним, точним і доречним використанням у мовленні слів і словосполучень, розуміння яких діти виявляли, пояснюючи їх сенс та відтворюючи засобами фізичної діяльності. Діти могли пояснити значення найбільш поширених спеціальних термінів фізичної діяльності, виявляли розуміння значення образних засобів (переважно порівняння), могли їх пояснити, проте мало вживали їх в активному мовленні. Із задоволенням вступали в спілкування з експериментатором і однолітками з приводу фізичної діяльності, виявляли інтерес до мови, при цьому мовлення було досить емоційним.

Діти, рівень розвитку словника яких був оцінений як **задовільний**, виявляли розуміння значення слів і словосполучень (зокрема, спеціальних термінів фізичної діяльності і фізичного виховання), зазначаючи при цьому лише окремі ознаки чи їх функціональне призначення, в окремих випадках могли передати їх зміст засобами фізичної діяльності. Діти цього рівня подекуди вживали в мовленні засоби образності (асоціативності), пояснити які могли лише за допомогою дорослого. У слововживанні діти припускалися помилок щодо правильності і доречності. Інтерес до мовлення та слова у процесі фізичної діяльності виявляли лише в окремих ситуаціях — залежно від настрою чи зацікавлення темою розмови, про що свідчило в такому випадку жваве емоційне мовлення.

Бідність словника дітей, яких було віднесено до **низького рівня**, обмежувала їхні можливості висловлювання власних думок. Розуміння значення слів (зокрема, спеціальних термінів фізичної діяльності і фізичного виховання) діти демон-

стрували переважно вказівними жестами, практичними діями чи просто повторенням слова. Діти відмовлялись від мовленнєвого спілкування з експериментатором, або брали в ньому участь лише в окремих випадках. Характерним було неемоційне мовлення, помилки у слововживанні, заміна слів жестами, мімікою, вигуками. У мовленні цих дітей не простежувались інтерес, точність і доречність використання слів у процесі фізичної діяльності.

Дослідження рівнів збагачення словника молодших дошкільників відбувалось за кожним із виокремлених критеріїв. Задля цього було розроблено серію діагностичних завдань, при доборі яких враховувалось: доступність та емоційна привабливість завдань дітям молодшого дошкільного віку; відповідність дидактичного матеріалу завданням дослідження.

За результатами виконання запропонованих завдань кожній дитині були нараховані бали. Процедура підрахунків полягала в наступному. За кожне завдання дитина отримувала від 1 до 4 балів. Усього завдань було 9. Мінімальна кількість балів, яку могла отримати дитина – 9, а максимальна – 36. Суми балів за обома критеріями була розподілена на чотири групи, а саме:

- 30–36 балів (високий рівень збагачення словника);
- 22–29 балів (достатній рівень збагачення словника);
- 15–21 балів (задовільний рівень збагачення словника);
- 9–14 балів (низький рівень збагачення словника).

Результати виконання дітьми завдань за ознайомлювальним критерієм можна простежити в таблиці 1.

Як видно з таблиці, на високому та достатньому рівнях збагачення словника знаходяться 0% дітей експериментальної та контрольної груп. 34,1% дітей експериментальної групи намагались виконати завдання експериментатора, але відповідали на запитання в неповному обсязі.

Ці діти не виявили багатства словника, розуміння спеціальних термінів фізичної діяльності та точності й доречності використання слів, не вико-

Таблиця 1 – Ознайомлювальний критерій

№ п/п	Показники	Рівні збагачення словника (%)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Багатство словника	-	-	-	-	37,6	40,8	62,4	59,2
2	Розуміння спеціальних термінів фізичної діяльності	-	-	-	-	34,4	35,2	65,6	64,8
3	Точність й доречність використання слів	-	-	-	-	30,4	29,6	69,6	70,4
	Середнє арифметичне	-	-	-	-	34,1	35,2	65,9	64,9

навши, при цьому, жодного завдання експериментатора, вони лише імітували свої дії жестами, але із зацікавленістю брали участь в експерименті. Щодо дітей контрольної групи, то на низькому рівні знаходилося 64,9% дітей.

Результати виконання дітьми завдань за репродуктивним критерієм представлено в таблиці 2. Як видно з таблиці, на високому та достатньому рівнях збагачення словника знаходяться 0% дітей експериментальної та контрольної груп. Намагались виконати завдання експериментатора, але відповідали на запитання в неповному обсязі 18,9% дітей експериментальної групи. Зустрічались діти, які при спілкуванні використовували лише жести. Таких дітей ми віднесли до задовільного рівня збагачення словника. Щодо дітей контрольної групи, то на задовільному рівні опинилось 19,4% дітей. На низькому рівні опинились 81,1% дітей експериментальної групи. Ці діти не виявили багатства словника, розуміння спеціальних термінів фізичної діяльності та точності й доречності використання слів, не виконавши, при цьому, жодного завдання експериментатора. Щодо дітей контрольної групи, то на низькому рівні знаходилося 80,5% дітей.

Результати обстеження дітей за діяльнісним критерієм представлено в таблиці 3.

Як видно з таблиці, на високому та достатньому рівнях збагачення словника знаходяться 0% дітей експериментальної та контрольної груп. Намагались виконати завдання експериментатора, але відповідали на запитання в неповному обсязі 14,1% дітей експериментальної групи. Проаналізуємо одержані результати щодо вихідного рівня збагачення словника молодших дошкільників за ознайомлювальним, репродуктивним, та діяльнісним критеріями. Порівняльні дані рівнів збагачення словника подано у таблиці 4.

За станом виконання дітьми завдань нами було схарактеризовано чотири рівні словникового запасу дітей молодшого дошкільного віку: високий, достатній, задовільний, низький.

Рівні збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку за результатами констатувального етапу дослідження подано в таблиці 5.

Як засвідчують дані, на високому та достатньому рівнях збагачення словника опинилось 0% дітей експериментальної і контрольної груп. 22,3% експериментальної і 23,4% дітей контрольної груп перебували на задовільному рівні. У переважній

Таблиця 2 – Репродуктивний критерій

№ п/п	Показники	Рівні збагачення словника (%)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Вживання в мові іменників	-	-	-	-	25,6	29,6	74,4	70,4
2	Вживання в мові прикметників	-	-	-	-	28,8	27,2	71,2	72,8
3	Вживання в мові прислівників	-	-	-	-	2,4	1,6	97,6	98,4
	Середнє арифметичне	-	-	-	-	18,9	19,4	81,1	80,5

Таблиця 3 – Діяльнісний критерій

№ п/п	Показники	Рівні збагачення словника (%)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Образність (асоціативність) словника	-	-	-	-	16,8	19,2	83,2	80,8
2	Використання засвоєних слів під час фізичної діяльності	-	-	-	-	24	27,2	76	72,8
3	Складання простих речень	-	-	-	-	1,6	0,8	98,4	99,2
	Середнє арифметичне	-	-	-	-	14,1	15,7	85,8	84,2

Таблиця 4 – Розподіл молодших дошкільників за рівнями збагачення словника на констатувальному етапі (%)

№ п/п	Критерії	Рівні збагачення словника							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Ознайомлювальний	-	-	-	-	34,1	35,2	65,9	64,9
2	Репродуктивний	-	-	-	-	18,9	19,4	81,1	80,5
3	Діяльнісний	-	-	-	-	14,1	15,7	85,8	84,2

Таблиця 5 – Рівні збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку (констатувальний зріз %)

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
ЕГ	–	–	22,4	77,6
КГ	–	–	23,4	76,6

більшості дітей (77,6% експериментальної і 76,6% контрольної груп) було зафіксовано низький рівень збагачення словника.

Висновки. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив недостатній рівень збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку. Під час виконання завдань у мовленні дітей було зафіксовано такі недоліки: бідність словникового запасу; недостатнє розуміння спеціальних термінів фізичної діяльності; неточне і не доречне використання слів під час фізичної діяльності; неможливість упорядкування простих речень; відсутність образності словника; недостатнє використання у мові іменників, прикметників, антонімів.

Підсумовуючи результати констатувального етапу експерименту, зауважимо, що стан збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку можна схарактеризувати як недостатній. Потребують визначення та обґрунтування педагогічні умови збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку; розробка й апробація моделі й експериментальної методики збагачення словника молодших дошкільників; вдосконалення роботи з професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до процесу збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку; налагодження роботи закладів дошкільної освіти із сім'ями вихованців з метою надання батькам допомоги у цьому процесі.

Отже, для збагачення словника дітей молодшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання важливим є: створення необхідних педагогічних умов, використання інтерактивних методів і прийомів для переходу слів з пасивного словника молодших дошкільників до активного, робота над свідомим використанням дітьми спеціальної лексики у процесі фізичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. (Верховна Рада України). Офіційний сайт Верховної Ради України. <http https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (2013, червень, 25).
2. Алексеева М. М. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*. Москва: Академия, 2000. 400 с.
3. Богуш А. М. *Моленневий компонент дошкільної освіти*. Харків: Ранок, 2011. 176 с.
4. Розенгардт-Пупко Г. Л. *Формирование речи детей раннего возраста*. Москва: АПН РСФСР, 1963. 96 с.
5. Коник В. І. *Розвиток словника молодших дошкільників*. Київ: Вища школа, 1969. 168 с.
6. Луценко Л. І. *Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку*. Київ: Освіта, 1994. 142 с.
7. Поніманська Т. І. *Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя*. Київ: ВД «Слово», 2013. 568 с.
8. Руденко Ю. А. Словникова робота дошкільників у сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту*, 2001. С. 10, 86 – 88.

References

1. Pro natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. 2013 (Verkhovna Rada Ukrainy). Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. Retrieved from http https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013[in Ukrainian]. (2019, March, 15).
2. Alekseeva, M. M. (2000). Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov [Methods of language development and teaching the native language of preschoolers]. Moscow, Akademija. [in Russian].
3. Bohush, A. M. (2011). Molennieviy komponent doshkilnoi osvity. Kharkiv, Ranok [The Elementary Component of Preschool Education]. [in Ukrainian].
4. Rozengardt-Pupko, G. L. (1963). Formirovanie rechi detej rannego vozrasta [Formation of speech of young children]. Moscow, APN RSFSR. [in Russian].
5. Konyk, V. I. (1969). Rozvytok slovyka molodshykh doshkilnykiv. Kiev, Vyshcha shkola [Development of vocabulary of junior preschoolers]. [in Ukrainian].
6. Lutsenko, L. I. (1994). Leksychna robota z ukrainskoho movlennia z ditmy starshoho doshkilnoho viku. Kiev, Osvita [The lexical work on Ukrainian broadcasting with children of the senior preschool age]. [in Ukrainian].
7. Ponimanska, T. I. (2013) Rozvyvaiemo, navchaiemo, vykhovuiemo dytynu tretoho roku zhyttia. Kiev, VD «Slovo» [We develop, train, educate a child of the third year of life]. [in Ukrainian].
8. Rudenko, Yu. A. (2001) Slovykova robota doshkilnykiv u suchasni linhvodydaktytsi. Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu [Dictionary of preschool children in modern linguodidactics]. [in Ukrainian].

Лілія Василенко. Уровневая характеристика обогащения словаря младших дошкольников в процессе физического воспитания

В статье коротко представлено методику контрольного среза словарного запаса детей младшего дошкольного возраста в процессе физического воспитания на констатирующем этапе исследования; представлено критерии и показатели обогащения словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе физического воспитания. Дана характеристика уровней словарного запаса младших дошкольников

(высокий, достаточный, удовлетворительный, низкий), описано процедуру ведения подсчетов баллов по результатам выполнения детьми предложенных заданий. В таблицах представлены результаты выполнения детьми заданий по критериям эксперимента (ознакомительный, репродуктивный, деятельный) и распределение младших дошкольников по уровням обогащения словаря.

Ключевые слова: словарный запас, обогащение словаря, критерии, показатели, констатирующий эксперимент, физическое воспитание.

Lilia Vasylenko. Level characteristics of young preschoolers vocabulary enrichment in the process of physical education

The article briefly presents the method of control evaluation of young preschool children vocabulary in the process of physical education at the ascertaining stage of research. The criteria and indicators of vocabulary enrichment of young preschool children in the process of physical education are presented, such as acquaintance (with indicators (richness of vocabulary, understanding of specific terms of physical activity, accuracy and relevance of the use of words); reproductive (with indicators: the use of nouns, adjectives, adverbs); active (with indicators: the imagery (associativity) of the dictionary; the use of learned words during physical activity; the compilation of simple sentences). The levels of young preschoolers vocabulary (high, sufficient, satisfactory, low) are described, the procedure for calculating scores on the results of the completion of the proposed tasks by children is described. The tables present the results of the children's completion of the tasks according to the criteria of the experiment (introductory, reproductive, activity) and the distribution of preschool children by vocabulary enrichment levels.

The analysis of the results of enrichment of the vocabulary of young children of preschool age is insufficient, namely, vocabulary poverty; lack of understanding of the specific terms of physical activity; inaccurate and inappropriate use of words during physical activity; inability to organize simple sentences; lack of imagery of the dictionary; insufficient use in the language of nouns, adjectives, antonyms.

To enrich the vocabulary of young preschool children in the process of physical education, it is important to create the necessary pedagogical conditions, use interactive methods and techniques for the transition of words from the passive vocabulary of young preschoolers to active, work on the conscious use of special vocabulary in the physical activity by children.

Keywords: vocabulary, vocabulary enrichment, criteria, indicators, ascertaining experiment, physical education.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (67), грудень 2019

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 32,9.
Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: visnyk.editor@mdu.edu.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.