

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки
Бердянського державного
педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 2

Бердянськ
2019

УДК 378.001.89(082)
ББК 74.480.46я5
Н 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 3 від 03.10.2019 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(категорія “Б”)**

(наказ МОН України №1412 від 18 грудня 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2019. – Вип. 2. – 352 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2019
© Автори статей, 2019

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University**

**Scientific Papers
of Berdiansk State Pedagogical
University**

Series: Pedagogical sciences



Issue 2

**Berdiansk
2019**

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2018: 77.58
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 3 of 03.10.2019 p.*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry
of education and science of Ukraine this edition was included to
the List of scientific professional editions of Ukraine (category B)**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine
№ 1412 of 18 December 2018)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Berdiansk : BSPU, 2019. – Issue 2. – 352 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2019
© Authors of the articles, 2019

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабаян Юлія (Миколаїв). Історико-педагогічний аналіз категорії “освіта”.....	10
Загородня Людмила (Глухів). Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності дошкільна освіта у вітчизняній теорії та практиці.....	19
Меняйленко Олександр, Шевчук Олег (Старобільськ, Луганська обл.). Дидактичні системи інтелектуальних інформаційних технологій навчання.....	31
Нагрибельний Ярослав (Херсон). Роль Мирослава Стельмаховича в становленні й розвитку історії педагогіки в незалежній Україні.....	41

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Дашковська Аліса (Київ). Підвищення рівня фахової компетентності педагогів у використанні народної іграшки в корекційно-освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку зі знизеним зором.....	50
Кеда Наталія (Бердянськ). Актуальні питання, мета і завдання корекційно-реабілітаційних служб України для дітей з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами	60
Курчатова Анжеліка (Миколаїв). Теоретичні аспекти формування поведінкового компонента готовності старшого дошкільника до навчання в школі.....	71
Мога Николай (Київ). Методические особенности коррекции тугоподвижности в суставах в физическом воспитании детей раннего возраста со спастическими формами двигательных нарушений.....	80
Омеляненко Алла (Бердянськ). Розвиток діалогічної стадії формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.....	93

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Валюк Вікторія (Умань, Черкаська обл.). Проблема прикладної спрямованості навчання хімії в системі шкільної освіти.....	103
Кушнірюк Сергій, Кравченко Людмила, Коновальська Людмила (Бердянськ). Сенсовизначальні принципи фізичної культури в Новій українській школі.....	115
Цапенко Марина (Суми). Модель методики формування енергозберезувальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти.....	125

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Глазкова Ірина (Бердянськ). Класифікація бар’єрів оволодіння учнями профільної школи іншомовною діяльністю.....	135
--	-----

Греб Марія (Бердянськ), **Грона Наталія** (Прилуки). Есе в початковій школі: композиційні особливості, методика написання.... 143

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Безкопильний Олександр, Матусевич Андрій, Кандиба Павло (Черкаси). Реалізація контекстного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі..... 151

Вакалюк Тетяна, Морозов Андрій, Єфіменко Андрій, Антонюк Дмитро (Житомир). Доцільність введення дисципліни "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" у процес навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій..... 160

Валько Наталія (Херсон). Аналіз та перспективи підготовки майбутніх учителів інтегрованого курсу "Природничі науки"..... 170

Волошинов Сергій (Херсон). Проблема професійної підготовки фахівців морської галузі у науково-педагогічній теорії..... 179

Дичківська Ілона (Рівне). Формування міжетнічної толерантності майбутніх вихователів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки..... 189

Завражна Олена (Суми). Викладання теми "Рівняння Лагранжа на основі диференціального варіаційного принципу Д'Аламбера-Лагранжа"..... 198

Іванова Олена (Дніпро). Особистісно-рефлексивний компонент активної професійної позиції фахівців сфери послуг..... 207

Козьменко Олена (м. Северодонецьк, Луганська обл.). Використання інструменту оцінки ефективності навчання й успішності студентів вищих навчальних закладів..... 216

Мороз-Рекотова Леся (Бердянськ). Модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти..... 225

Осіпов Віталій (Бердянськ). Особливості підготовки майбутніх фізичних терапевтів до професійної діяльності в умовах реформування системи медичної реабілітації в Україні..... 241

Павленко Лілія, Павленко Максим (Бердянськ). Портфолію, як засіб фіксації та накопичення освітніх досягнень студента..... 251

Панова Наталія (Бердянськ). Формування технологічної компетентності учителів іноземної мови як пріоритетний напрям підготовки у закладах вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю..... 260

Пасічник Тетяна (Київ). Структура і зміст професійної компетентності усного перекладача як основа розробки моделі його методичної компетентності..... 271

Слуцький Ярослав (м. Торецьк, Донецька обл.). Компетентнісний підхід як елемент адаптації особистості іноземного студента..... 282

Тернавська Лілія (Бердянськ). Формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх економістів..... 291

Трифоновна Олена (Кропивницький). Компоненти методичної

системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності у навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.....	299
Тютюма Тетяна (Київ). Типологійні вияви простого ускладненого речення крізь призму дидактичного аспекту.....	310
Khalabuzar Oхana (Berdyansk). Forming of the Logical Skills with the Help of the Samples of Fantasy Fiction.....	319
Хатунцева Світлана, Кара Світлана (Бердянськ). Проблема формування готовності до самовдосконалення у майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів під час клінічної практики.....	326
Юдіна Ольга (Запоріжжя). Інтегроване навчання майбутніх менеджерів фахових дисциплін та іноземної мови на основі інформаційно-комунікаційних технологій.....	339

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Babaian Yuliia (Mykolaiv). The historical and pedagogical analysis of the category "education".....	10
Zahorodnia Liudmyla (Hlukhiv). Historical and retrospective analysis of the training preschool education masters in the national theory and practice	19
Meniailenko Olexsandr, Shevchuk Oleg (Starobelsk). Didactic systems of intelligent information technologies of teaching.....	31
Nahrybelniy Yaroslav (Kherson). The role of Myroslav Stelmakhovych in formation and development of the history of pedagogy in independent Ukraine.....	41

PRESCHOOL EDUCATION

Dashkovska Alice (Kyiv). Enhancing of teachers' professional competence level in the useage of folk toys in the correctional and educational process of primary school age children with reduced vision.....	50
Keda Nataliia (Berdiansk). Current issues, goals and objectives of correctional and rehabilitation services of Ukraine for children with disabilities and/or children with special educational needs.....	60
Kurchatova Angelika (Mykolaiv). Theoretical aspects of formation of behavioral component of senior preschooler's readiness to study at school	71
Moga Nikolay (Kiev). Methodical features of the correction of stiffness in the joints in the physical education of young children with spastic forms of motor disorders.....	80
Omelianenko Alla (Berdiansk). The development of dialogic stage of forming of senior preschool children's skills to make up a story- reflection...	93

PRIMARY EDUCATION

Valiuk Viktoriya (Uman). The problem of applied orientation of chemistry teaching in the system of school education.....	103
Kushniriuk Sergey, Kravchenko Liudmyla, Konovalska Liudmyla (Berdiansk). Sense-defining principles of physical culture in the New Ukrainian school.....	115
Tsapenko Maryna (Sumy). Model of methods of forming of energy-saving competence on physics lessons at pupils of general secondary education establishment	125

SECONDARY EDUCATION

Glazkova Iryna (Berdiansk). The classification of barriers of mastering the foreign language activities by profile school pupils	135
Hreb Mariia (Berdiansk), Hrona Nataliia (Pryluky). Essay within the Primary School: the Compositional Peculiarities, Methods of the Essays' Writing	143

PROFESSIONAL EDUCATION

Bezcopylny Olexander, Matuselych Andrei, Candiba Pavel (Cherkasy). Implementation of context approach in training of future physical education teachers for health and wellbeing activities at secondary school	151
--	-----

Vakaliuk Tetiana, Morozov Andrii, Yefimenko Andrii, Antoniuk Dmytro (Zhytomyr). The expediency of introducing “Education technologies and learning in the digital age” course into educational plan of the future specialists of information technologies.....	160
Valko Nataliia (Kherson). Analysis and prospects of preparation of future teachers of the integrated course "Natural sciences".....	170
Voloshinov Serhiy (Kherson). The problem of professional training of marine industry specialists in the scientific and pedagogical theory.....	179
Dyncnivska Ilona (Rivne). Formation of interethnic tolerance of future preschool educators in the professional training process.....	189
Zavrazhna Olena (Sumy). Teaching the topic “Lagrange equations on the basis of the differential variational principle of d’Alembert-Lagrange”.....	198
Ivanova Olena (Dnipro). Personality-reflective component of service sphere specialists’ active professional position	207
Kozmenko Olena (Severodonetsk). Using the instrument of evaluation the effectiveness of teaching and student success at university.....	216
Moroz-Rekotova Lesya (Berdiansk). Model of professional and communicative culture formation of future preschool teachers	225
Osipov Vitaliy (Berdiansk). Features of future physical therapists’ training to professional activity in the conditions of medical rehabilitation system reform in Ukraine.....	241
Pavlenko Liliia, Pavlenko Maksym (Berdiansk). Portfolio as a means of fixation and accumulation of student's educational achievements.....	251
Panova Natalia (Berdiansk). The forming of foreign language teachers’ competence as a priority direction of training in higher educational establishments according to relevant speciality	260
Pasichnyk Tetiana (Kyiv). The structure and content of the interpreter’s professional competence as a basis for development of the model of interpreter’s methodological competence	271
Slutskiy Yaroslav (Toretsk). Competence approach as an element of foreign student's personality adaptation.....	282
Ternavska Liliia (Berdiansk). The forming of the culture of future economists’ foreign language professional communication	291
Tryfonova Olena (Kropivnitsky). Components of the methodical system of development of information and digital competence in the training of physics and technical disciplines during the preparation of future computer technology specialists.....	299
Tiutiuma Tetiana (Kyiv). Typological expressions of a simple complicated sentence through the prism of the didactic aspect.....	310
Khalabuzar Oxana (Berdiansk). Forming of the logical skills with the help of the samples of fantasy fiction.....	319
Khatuntseva Svitlana, Kara Svitlana (Berdiansk). Issue of formation of future physical therapists` and ergotherapists` readiness to self-development during clinical practice.....	326
Yudina Olga (Zaporizhzhia). Integrated teaching of future managers of spec disciplines and foreign language on the basis of informational and communicational technologies	339

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.013

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-10-18

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CATEGORY “EDUCATION”

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ “ОСВІТА”

YULIIA BABAIAN,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-2136-7982>

julia33@i.ua

Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National University

✉ 24 Nicholskaya St.
Mykolaiv (Ukraine), 54030

ЮЛІЯ БАБАЯН,

кандидат психологічних наук, доцент

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

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

Original manuscript received July 17, 2019

Revised manuscript accepted September 12, 2019

ABSTRACT

The article presents a retrospective analysis of the concept of "education", which appeared in the scientific and pedagogical literature at the end of the eighteenth century as a synonym for the word "upbringing" and gradually acquired a wider context. Such methods used to for writing the article: analysis of literary sources, systematization and generalization of data to identify the state of the survey problem, the method of scientific abstraction.

Using the above methods, it is determined that the dynamics of changes in the interpretation of the definition of "education", the diversity of its context is due to the increasing role of the educational sphere for the life and development of modern society. Today, there are different approaches to the interpretation of this concept, which are considered and summarized in this article: education as a characteristic of ethnicity, civilization, society; education as a socio-cultural phenomenon, as a special sphere of social life; education as a value (personal, social, state); education as a system of (various general education (state and non-state) institutions and educational institutions); education as a process (holistic unity of learning, education, development, self-development of personality); education as a tiered result.

Characteristics, signs and tendencies of development of education at the present stage are analyzed. The progress of mankind, the development of society, the national security of states today are determined precisely by the development of the educational sphere. Human resources, personal capital become the lever, the dimension on which the competitiveness of any state depends.

The functions of education are revealed, among which the following can be

distinguished: human creation – promoting the formation of a certain level of knowledge, literacy, education; technological – formation of skills and abilities in different types of activity; humanistic – the formation in the growing personality of high morality, culture, spiritual values. Effective components of education are identified: literacy; intelligence; professional competence; culture; mentality. The path from literacy to mentality is the process of moving the individual from the educational minimum to the highest educational outcomes.

Keywords: education, system of education, training, upbringing, value, culture, intelligence

Вступ. Прискорені темпи соціально-економічного розвитку, процеси глобалізації та світової інтеграції, кардинальні цивілізаційні трансформації на початку XXI століття викликають зміни в усіх сферах суспільного життя.

Освіта в її соціальному розумінні є визначальним елементом процесу життєдіяльності суспільства, від якого залежить його нормальний стабільний розвиток і майбутнє. Система освіти віддзеркалює проблеми і потреби суспільства в певний історичний період, виконуючи направляючу, стабілізуючу та поступальну функції прогресу в плані всебічного розвитку культури, гармонійної зміни поколінь й інтелектуального розвитку особистості.

В умовах глобальних викликів поступово переосмислюється роль освіти в забезпеченні економічного розвитку. У сучасній світовій економіці наука й освіта займають одне з провідних місць, є одними з головних її структурних чинників. Саме тому розвинуті держави світу наголошують освіту визначальною стратегічною галуззю інтелектуального, духовного, соціального й економічного розвитку.

На думку Т. Яровенко, “освіта перестає бути видом невиробничого споживання, а стає інвестицією в людський капітал, що приносить економічні (збільшення ВВП) та соціальні (зниження безробіття, бідності, злочинності, тощо) вигоди. Таким чином, підвищення освітнього рівня впливає на економічне зростання, а розвиток освіти стає основою прогресу суспільства” (Яровенко, 2015: 168).

Освіта в сучасному світі, за словами О. Уваркіної, “не може існувати поза процесами постійної модернізації і трансформації, адже саме освітнє середовище є провісником ключових соціальних змін, які динамічно відбуваються в рамках інформаційної цивілізації, що постійно прагне до цивілізації знання і гуманізму” (Уваркіна, 2012: 38).

Водночас цілком зрозумілим є те, що на першому плані мають стояти питання ефективності тих трансформаційних процесів, що відбуваються в освітній сфері.

Зазначені проблеми особливо актуальними є для нашої країни, де в умовах глибоких змін політичного та соціально-економічного характеру й одночасного переходу до постіндустріального й інформаційного суспільства відбуваються докорінні зміни у сфері освіти, зростає її суспільна значимість і цінність (Огнев'юк, 2003).

Ці обставини зумовлюють пошук нових шляхів вдосконалення

системи освіти, покликані забезпечити подальше підвищення інтелектуального, культурного і духовно-морального потенціалу нації, інтеграцію у світовий освітній простір.

Адже освіта – це саме та сфера життєдіяльності цивілізованого суспільства, яка потребує постійного оновлення та змін.

Водночас очевидним є те, що “розбудова будь-якої нової парадигми освіти”, за словами Т. Степанової, “не можлива без її ретроспективного аналізу, без ґрунтовного вивчення досвіду попередніх поколінь щодо формування змісту освіти” (Степанова, 2011: 24).

Мета статті – здійснити узагальнений історико-педагогічний аналіз категорії “освіта”.

Методи та методики дослідження. У написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми, метод наукової абстракції.

Результати та дискусії. Сьогодні існує багато точок зору дослідників на визначення поняття “освіта”. Як соціальний і культурний феномен вона постійно привертає увагу з боку представників різних наук: філософії, психології, педагогіки, соціології, державного управління, які по-різному тлумачать це поняття. Цей факт можна пояснити тим, що саме в освітянській сфері віддзеркалюються суперечності суспільного розвитку, зокрема кризові явища, спричинені наслідками поступального руху цивілізації.

Поняття “освіта” з’явилося в науково-педагогічній літературі в кінці XVIII сторіччя як синонім до слова “виховання”. Його почали використовувати для позначення формувального і виховного впливу навчання на особистість.

Ще Я. Коменський у своїх працях зазначав, що людині, якщо вона має бажання, прагнення стати Людиною, необхідно здобути освіту. На думку українського філософа Г. Сковороди (2011), люди повинні пізнавати себе, свої здібності і виробити відповідний своїй природі спосіб життя. Цьому сприяє освіта.

Український термін “освіта” відповідний німецькому “bildung”, а російському “образование” (утворення, створення образу) й розуміється як зміст і процес утворення, формування особистості за певним шаблоном, зразком. Такий саме зміст у поняття освіти вкладав Й. Песталоцці (1928), визначаючи її як “формування образу”, усебічний розвиток людини. Відомий педагог чітко диференціював поняття “навчання” і “виховання”, розуміючи їх як шляхи здійснення освіти.

Починаючи з другої половини XIX століття поняття “освіта” отримало конкретний термінологічний зміст, його пов’язували з навчанням, що здійснює формувальний вплив на особистість.

У XX ст. у руслі радянської педагогіки в “основу семантичного поля цієї категорії було покладено процес оволодіння людиною знаннями, уміннями та навичками”. Так, у радянському енциклопедичному словнику освіта визначалася як “результат засвоєння систематизованих знань,

умінь, навичок; необхідна умова підготовки людини до життя та праці” (Ярошинська, 2014: 432).

Незважаючи на те, що існує багато різних точок зору на визначення поняття “освіта”, в Україні легітимним є те, яке зафіксовано в офіційних документах, а саме, в Законі “Про освіту”: “Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об’єднаного спільними цінностями і культурою, та держави” (Закон України “Про освіту”, 2017: 1).

Інший офіційний документ – “Енциклопедія освіти” характеризує освіту як “спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини” (Гончаренко, 2008: 614).

У контексті філософії освіта розуміється не як цілеспрямований процес передачі готових знань та досвіду шляхом навчання і виховання, а процес розвитку та саморозвитку людини. Виступаючи для окремого індивіда і для усього суспільства найвищою духовною цінністю, освіта обумовлює їх становлення і розвиток. З цієї позиції суть освіти розуміється як одна із умов перетворення людини в духовне творіння, яке через зміст освіти змінює засіб бачення дійсності та розвивається як соціальний суб’єкт людської діяльності (Павицька, 2008).

Є. Бондаревська (1999) зазначає, що освіта – це, перш за все, становлення людини, набуття нею себе, свого образу: індивідуальності, неповторності, духовності, творчого початку. Надати освіту людині означає не лише забезпечити засвоєння нею певної суми знань, а допомогти їй стати суб’єктом культури, який має свій власний інтерсуб’єктивний світ і є активним творцем свого життя.

Подібної думки дотримується й В. Краєвський, який, зазначає, що освіта є “процесом залучення людини до культури і водночас результатом інтеріоризації культури, включенням її у світ людської суб’єктивності як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави: саме в такій послідовності пріоритетів за сучасних умов” (Краєвський, 2007: 132).

Освіту як відкриту синергетичну систему пропонує розглядати С. Сисоева. З цієї позиції дослідниця трактує сферу сучасної освіти “як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку і самоуправління, і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу” (Сисоева, 2012: 23).

Визначення освіти як педагогічної категорії трактується вченими як суспільно організований і внормований процес, спрямований на трансляцію соціально значущого та культурно-історичного досвіду від попередніх поколінь наступним (Ледньов); як процес і результат оволодіння індивідом певної системи наукових знань, умінь та навичок і

пов'язаний з ними рівень розвитку його розумової, пізнавальної та творчої діяльності, а також світогляду і моральності, які в сукупності визначають соціальний стан людини та її індивідуальність (Гончаренко, 2008); як особливий вид цілеспрямованої діяльності з метою підготовки людини до життя в суспільстві, яка складається з виховання та навчання та здійснюється в інтересах людини, суспільства й держави (Краєвський, 2007); як цілісний процес фізичного та духовного формування особистості, соціалізації, свідомо орієнтований на певні ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони (Сластьонін, 2002).

Аналіз наукових розвідок щодо проблеми вказує на багатоаспектність як визначень поняття “освіта”, так і підходів щодо його вивчення, які можна систематизувати таким чином (див. рис.1.1).

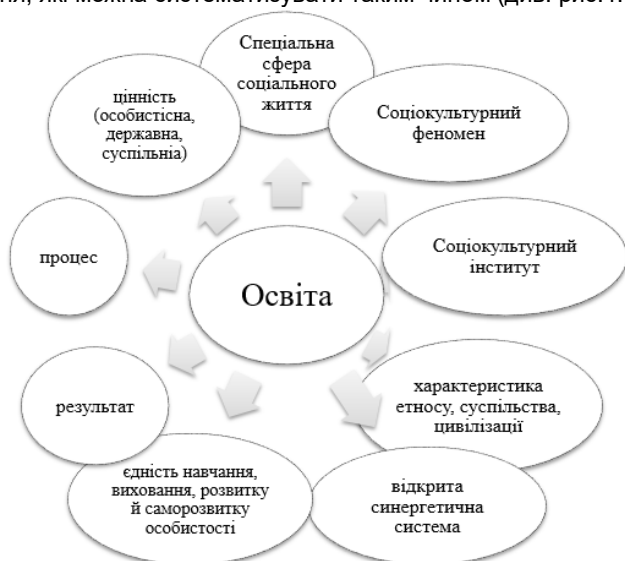


Рис.1.1. Сучасні підходи до розуміння освіти

Усю багатоаспектність трактування категорії “освіта” Б.Гершунський (1998) пропонує узагальнити, виокремивши чотири аспекти її змістового тлумачення: освіта як цінність (особистісна, суспільна, державна); освіта як система (різноманітних загальноосвітніх (державних і недержавних) закладів і освітніх установ; освіта як процес (цілісна єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості); освіта як різнорівневий результат .

З цього приводу В. Кремень зазначає: “Освіта у XXI столітті – це не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це чинник соціальної стабільності, економічного

добробуту країни, її конкурентоспроможності й національної безпеки. Тому освіту не можна й надалі стереотипно зараховувати до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми” (Кремень, 2005: 395).

Функції освіти з різних позицій розглядали такі українські вчені, як В. Андрущенко, Ю. Зінковський, В. Кремень, З. Курлянд, Г. Семенова, В. Огневюк та ін.

На думку метра педагогіки С. Гончаренка, серед функцій освіти можна виділити такі основні: “людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «бази життя»; формування навичок і вмій трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; гуманістичну – виховання людей у дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо)” (Гончаренко, 2008: 615).

За словами Б. Гершунського (1998), освіта як процес за своєю сутністю – це рух до певної мети. Мета освіти розуміється як передача наступному поколінню культури у вигляді соціального досвіду, який містить в собі знання, уміння, навички, способи різних видів діяльності, цінності-відносини, які у своїй єдності забезпечують різноплановий розвиток особистості та її спрямованість.

Тоді основними результатами цього руху, а отже, результативними компонентами освіти, виступають: грамотність; освіченість; професійна компетентність; культура; менталітет (Гершунський, 1998: 132]. Шлях від грамотності до менталітету – це процес руху особистості від освітнього мінімуму до найбільш високих освітніх результатів.

Висновки. Отже, історико-педагогічний аналіз дефініції «освіта» виявив, що це поняття за роки свого існування суттєво змінило свій зміст і на сучасному етапі трактується дуже широко як у суспільному, так й у соціальному контексті. Прогрес людства, розвиток суспільства, національна безпека держав сьогодні обумовлюються саме розвитком освітньої сфери. Людські ресурси, особистісний капітал стають тим важелем, тим виміром, від якого залежить конкурентоспроможність будь-якої держави. Цей факт спонукає дослідників шукати нові шляхи розвитку освіти та оновлення її змісту.

Література

1. Бондаревская Е. Педагогическая личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. Бондаревская, С. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – С. 36.

2. Гершунский Б. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций / Б. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Краевский В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебн. пособие

для студентов высших учебных заведений / В. Краевский, А. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

5. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

6. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / В. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 448 с.

7. Павицька С. Освіта в контексті формування віртуальної культури особистості: Електронний ресурс / С. Павицька // Режим доступу: www.zgia.zp.ua/gazeta/ISNIK_35_21.pdf.

8. Песталоцці Й. Вибрані твори / [за ред. М. Гордієвського, А. Готалова-Готріба і В. Чудновцева]. – Одеса, 1928. – 438 с.

9. Пидкасистый П. Педагогика : учебное пособие для вузов / П. Пидкасистый. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2011. – 502 с.

10. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05 вересня 2017 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

11. Сисоева С. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. Сисоева // Освітologia. – 2012. – Вип.1. – С. 22-29.

12. Сковорода Г. Повне зібрання творів у 2-х т. – Т. 1. Трактати та діалоги. – К.: Богуславка, 2011. – 432 с.

13. Сластенин В. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В.А. Сластенина]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

14. Степанова Т. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX ст.) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08 / Тетяна Степанова; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2011. – 595 с.

15. Уваркіна О. Українська освіта на шляху до єдиного європейського освітнього простору / О. Уваркіна // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 38-44.

16. Яровенко Т. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні / Т. Яровенко // Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2015. – № 12. – С. 167-172.

17. Ярошинська О. Освіта як невід'ємний конструкт поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» / О. Ярошинська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3 (37). – С. 430-441.

References

1. Bondarevskaya, E., Kulnevych, S. (1999). Pedagogicheskaya lichnost v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya [*Pedagogical personality in humanistic theories and education systems*]. Rostov-na-Donu: Tvorcheskiy centr «Uchytel» [in Russian].

2. Gershunskiy, B. (1998). Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskah praktikoorientirovanykh koncepciy [*Education Philosophy for the 21st Century (In Search of Practical Concepts)*]. Moskva: Sovershenstvo [in Russian].

3. Kremen, V. (Ed.). (2008). Osvitna i nauka v Ukraini [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Xrkom Inter [in Ukrainian].

4. Kraevskij, V., Hutorskoj, A. (2007). Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: uchebn. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij [*The basics of learning. Didactics and methodology: a textbook for students of higher educational institutions*]. Moskva: Akademiya [in Russian].

5. Kremen, V. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovacijni aspekty [*Education*

and Science in Ukraine are innovative aspects]. Kyiv: Gramota [in Ukrainian].

6. Ognevyuk, V. (2003). Osvita v systemi cinnostej stalogo lyudskogo rozvytku : monografiya [Education in the system of values of sustainable human development]. Kyiv: Znannya Ukrainy [in Ukrainian].

7. Pavyczka, S. (2008). Osvita v konteksti formuvannya virtualnoyi kultury osobystosti [Education in the context of forming a virtual personality culture]. Retrieved from www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_35_21.pdf.

8. Pestaloczi, J. (1928). Vybrani tvory [Selected works]. Odesa [in Ukrainian].

9. Pidkastyj, P. (2011). Pedagogika : uchebnoe posobie dlya vuzov [Pedagogy: study guide for universities]. Moskva: Yurajt [in Russian].

10. Pro osvitu : Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 05 veresnya 2017 roku [On Education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 05, 2017]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

11. Sysoyeva, S. (2012). Sfera osvity yak ob'ekt doslidzhennya [Education as a research object]. Osvitologiya, 1, 22-29 [in Ukrainian].

12. Skovoroda, G. (2011). Traktaty ta dialogy [Treatises and dialogues]. Povne zibrannya tvoriv (Vol. 1, 432 p.). Kyiv: Boguslavknyga [in Ukrainian].

13. Slastenin, V., Isaev, Y., Shiyarov, E. (2002). Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij [Pedagogy: study guide for universities]. Moskva: Akademiya [in Russian].

14. Stepanova, T. (2011). Transformaciyi zmistu peredshkilnoyi osvity v istoriyi rozvytku vitchyznyanoi doshkilnoyi pedagogiky: metodologiya, teoriya, praktyka (kinecz XIX – XX st.) [Transformations of content of preschool education in the history of development of domestic preschool pedagogy: methodology, theory, practice (end of XIX – XX centuries)]. (Dys. d-ra ped. nauk). Pivdenoukrayinskij nacionalnyj pedagogichnyj universytet im. K. D. Ushynskogo, Odesa [in Ukrainian].

15. Uvarkina, O. (2012). Ukrayinska osvita na shlyaxu do yedynogo yevropejskogo osvitnogo prostoru [Ukrainian education on the way to a single European educational space]. Vyshha osvita Ukrainy, 3, 38-44 [in Ukrainian].

16. Yarovenko, T. (2015). Tendenciyi ta problemy rozvytku osvity v Ukraini [Tendencies and problems of development of education in Ukraine]. Ekonomichnyj visnyk Nacionalnogo tekhnichnogo universytetu Ukrainy «Kyivskij politekhnichnyj instytut», 12, 167-172 [in Ukrainian].

17. Yaroshynska, O. (2014). Osvita yak nevidyemnyj konstrukt ponyattya «osvitnye seredovyshhe profesijnoyi pidgotovky majbutnix uchyteliv pochatkovyx klasiv» [Education as an integral construct of the concept of "educational environment for the professional training of future primary school teachers"]. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi, 3 (37), 430-441 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті поданий ретроспективний аналіз поняття “освіта”, що з’явилося в науково-педагогічній літературі в кінці вісімнадцятого сторіччя як синонім до слова “виховання” і поступово набувало все ширшого контексту. У написанні статті було використано такі методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми, метод наукової абстракції.

За допомогою вищезазначених методів визначено, що динаміка змін у трактуванні дефініції “освіта”, урізноманітнення його контексту обумовлено підвищенням ролі освітньої сфери для життєдіяльності та розвитку сучасного суспільства. Сьогодні існують різні підходи до трактування цього поняття, які розглянуто та узагальнено в статті: освіта як характеристика етносу, цивілізації, суспільства; освіта як соціокультурний феномен, спеціальна сфера

соціального життя; освіта як цінність (особистісна, суспільна, державна); освіта як система (різноманітних загальноосвітніх (державних і недержавних) закладів і освітніх установ); освіта як процес (цілісна єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості); освіта як різномірний результат.

Проаналізовано характеристики, ознаки та тенденції розвитку освіти на сучасному етапі. Прогрес людства, розвиток суспільства, національна безпека держав сьогодні обумовлюються саме розвитком освітньої сфери. Людські ресурси, особистісний капітал стають тим важелем, тим виміром, від якого залежить конкурентоспроможність будь-якої держави.

Розкрито функції освіти, серед яких можна виділити основні: людинотворчу – сприяння утворенню певного рівня знань, грамотності, освіченості; технологічну – формування навичок і вмінь у різних видах діяльності; гуманістичну – формування у зростаючої особистості високої моральності, культури, духовних цінностей. Визначено результативні компоненти освіти: грамотність; освіченість; професійна компетентність; культура; менталітет. Шлях у напрямку від грамотності до менталітету – це процес руху особистості від освітнього мінімуму до найбільш високих освітніх результатів.

Ключові слова: освіта, система освіти, навчання, виховання, цінність, культура, освіченість.

УДК 378.1.373.2

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-19-30

HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE TRAINING PRESCHOOL EDUCATION MASTERS IN THE NATIONAL THEORY AND PRACTICE

ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНА ОСВІТА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

LIUDMYLA ZAHORODNIA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor

<https://orcid.org/0000-0002-2217-1041>

l.zagorodnya69@gmail.com

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University

✉ 24 Kyivo-Moskovska St.,
Hlukhiv, Sumy Region 41400

ЛЮДМИЛА ЗАГОРОДНЯ,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка

✉ вул. Києво-Московська, 24
м. Глухів, Сумська обл., 41400

Original manuscript received: July 27, 2019

Revised manuscript accepted: September 22, 2019

ABSTRACT

Historical and retrospective analysis of forming the magistracy is made in the article. The main stages of this process are distinguished, namely: the 1st one is the appearance of master's degree programs in the first universities of Western Europe in the XII-XIII centuries; the 2nd stage is training masters in the universities of Eastern Europe in the 18th century; the 3rd one is masters' preparing at the universities in Russia in the 17th – 18th centuries; the 4th stage is magistracy renewing in Ukraine in 1993-1997. The interpretation of the concepts of "master", "magistracy" is considered. The analysis of publications devoted to the issues of developing the magistracy in Ukraine and abroad is presented. The characteristic of the first curricula of masters' training in the field of 0101 Pedagogical education of the specialty 8.010101 "Preschool education" on the basis of education qualification level "Specialist" of a number of Ukrainian institutions of higher education, that were the first to introduce the stage education is presented. The analysis of the content of the curricula is presented from the point of view of forming intending specialists' readiness to ensure the quality of the educational process in a preschool education institution. Common and distinctive features of the curricula are distinguished. The possible reasons for their differences and the lack of courses, studying of which purposefully forms the components of masters' readiness to ensure the quality of the educational process in a preschool education institution are pointed out.

The conclusions emphasize that the training modern masters for preschool education in Ukrainian higher education is oriented to the European standards, and in

each higher education establishment there is their own system of training, the visions of its content and the end result, taking into account the qualifications obtained by the intending specialists. It has been stated that since magistracy renewal there has been no thorough researches in Ukraine on the issue of training masters for preschool education in doctoral theses.

Key words: *historical and retrospective analysis, master's degree, magistracy, masters' training, the curriculum for masters' training of the specialty "Preschool education", readiness to ensure the quality of the educational process in a preschool education institution.*

Вступ. Перехід вищої школи до ступеневої освіти зумовлений євроінтеграцією й приєднанням України до Болонського процесу. А це спонукає до оновлення змісту підготовки фахівців усіх освітніх ступенів і магістрів дошкільної освіти зокрема. При цьому важливими вимогами до фахової підготовки є її якість і відповідність соціальному замовленню. В означеному процесі неабияку роль відіграє вивчення досвіду функціонування магістратури в європейських закладах вищої освіти з початку виникнення і до сьогодні.

Різні аспекти проблеми становлення та розвитку європейської системи університетської освіти, зокрема і підготовку магістрів, їх роль у закладах вищої освіти вивчали зарубіжні й вітчизняні вчені Ж. Верже, Б. Вульфсон, О. Глузман, Т. Жижко, Л. Зеленська, Л. Кліх, М. Ладижець, В. Луговий, Н. Мирончук, Ф. Паульсен, М. Поляков, А. Пономаренко, О. Радул, Т. Разуменко, П. Різько, М. Суворов, А. Цапко та інші. Проте, проблема підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти не була предметом спеціального дослідження у вітчизняній науці.

Мета статті – здійснити історико-ретроспективний аналіз становлення магістратури, зокрема зі спеціальності “Дошкільна освіта”.

Завдання статті: 1. Представити трактування понять “магістр”, “магістратура”; 2. На основі проведеного аналізу виокремити етапи становлення магістратури на території Європи. 3. Здійснити аналіз законодавчої бази і перших навчальних планів підготовки магістрів напрямку підготовки 0101 педагогічна освіта спеціальності 8.010101 “Дошкільне виховання” на базі ОКР “Спеціаліст” українських ЗВО. 4. З’ясувати, коли в навчальних планах підготовки магістрів спеціальності 012 “Дошкільна освіта” з’явилися дисципліни, вивчення яких цілеспрямовано формує у фахівців готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. 5. Зробити висновки й окреслити напрями подальших наукових розвідок.

Методи та методики дослідження. Для реалізації означених мети й завдань використовували такі теоретичні методи і прийоми пізнання: теоретичні – аналіз і узагальнення наукової літератури; змістовий аналіз планів підготовки магістрів; порівняння, синтез, систематизація та узагальнення отриманої інформації.

Результати та дискусії. Термін “магістр” характеризується полісемантичністю.

Магістр (лат. Magister) – у давньому Римі назва деяких посадових осіб (диктатор, цензор, голова міських цензуалів, головнокомандувач регулярним військом, міністр імператорського двору, наглядач за кордонами імперії, церемоніймейстер). У Західній Європі – начальник монахських і лицарських орденів, наглядач за проповідниками в папській капелі (Брокгауз, Ефрон, 1896: 306). В цій енциклопедії знаходимо й інше трактування означеного терміну. Магістр – учений ступінь. У середні віки назву Magister atrium liberalium (M.A.L.) носив учитель вільних наук. Пізніше вона була прирівняна до наукового ступеня на філософському факультеті. До XIX ст. витіснена ступенем доктора філософії. У вказаному джерелі є й вимоги до отримання ступеня магістра, а саме: “Ступінь магістра отримує особа, яка по закінченні університетського курсу витримає особливий усний іспит з певної галузі наук і публічно захистить дисертацію, яка схвалена факультетом” (Брокгауз, Ефрон, 1896: 307).

Подібні визначення терміна “магістр” знаходимо і в тлумачному словнику Л. Крисіна. “Магістр – начальник, наставник. У Росії до 1917 року вчений ступінь, який присуджувався тому, хто закінчував університет чи духовну академію і витримав спеціальний екзамен і захистив дисертацію, а також особа, яка володіє таким ученим ступенем” (Крисін, 2005: 450).

Магістратура [фр. magistrature] – підготовка, яка підвищує кваліфікацію спеціаліста, що закінчив вищий навчальний заклад, а також відділ при вищому навчальному закладі, що організовує таку підготовку (Крисін, 2005: 451).

Ступінь магістра означала не просто професійну кваліфікацію, яка дозволяла займатися викладацькою діяльністю чи мати чин IX класу. Означений ступінь визначав стан, гідність і соціальну приналежність володаря, відкривав шлях до вищої сходинки в соціальній ієрархії і ставив багатьох магістрів на один щабель із благородними за походженням особами (Верже, 1997: 37). Проте матеріальний стан викладачів-магістрів довгий час не відповідав їх досить високому соціальному статусу (Резько, 2012: 109). За погодженням з місцевою церковною владою тогочасний магістр, який мав ліцензію, міг відкрити приватну школу і бути незалежним від влади (Цапко, 2014: 216).

У Середньовіччі магістри мистецтв, які здійснювали підготовку студентів артистичного факультету, поєднували викладання лекцій з проведенням репетицій. Особливе місце у викладацькій діяльності магістрів посідали диспути. Інколи проведення диспутів магістри доручали бакалаврам (Верже, 1997: 35).

Точкою відліку в підготовці магістрів вважаються середні віки (XII – XIII ст.). Саме в той час перші університети Західної Європи почали здійснювати підготовку фахівців такого ступеня. У 1500 році було біля 70 таких університетів (Кліх, 2012). Як відомо, перші університети в Європі зародилися в Італії. Найдавнішими європейськими університетами вважаються Болонський, що виник наприкінці XI століття (1088 р.), і

Паризький, відкритий у XII столітті. В Болоньї загалом “навчальна справа” була справою магістрів – в університеті магістри панували або управляли (звідси і середньовічне висловлювання: *magistri regentes* – магістри – регенти або управляючі). Саме в цих університетах уперше в історії склалася єдина система наукових і академічних ступенів та вчених звань (Цапко, 2014: 217). Відправною точкою цього процесу стало надання папою Миколою IV у 1292 році привілеїв (“право викладати повсюди”) викладачам і студентам Паризького університету переходити в інші університети без складання іспитів (Москаленко, 1973).

У Східній Європі магістрів почали готувати лише на початку XVII ст. (Кліх, 2012). Зміст магістерської підготовки мав гуманітарну спрямованість і орієнтованість на інтелектуальний розвиток магістранта. Ті особи, котрі отримували вищий ступінь магістра відповідно до статутів європейських університетів XII-XIV ст., мали обов'язково займатись викладацькою діяльністю (Цапко, 2014: 218).

Першими національними вищими закладами освіти були Острозька школа-академія і Києво-Могилянська. Право викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння учених ступенів отримав у 1661 році Львівський університет, якому польський король відповідним дипломом надав “статус академії й титул університету”. Випускники отримували по закінченні університету один із наукових ступенів – ліценціат, бакалавр, магістр, доктор наук.

Проте в XV-XVI ст. українці здобували магістерський ступінь і в європейських університетах, зокрема в Болонському, Падуанському (Кліх, 2012). У XVII-XVIII ст. на Русі в університетах проводилася підготовка магістрів до наукової діяльності. В Україні ступінь магістра, поряд із вченими ступенями кандидата і доктора наук, був уведений імператорським наказом у січні 1803 року. Він присуджувався людині, яка пройшла спеціальну підготовку і захистила магістерську дисертацію. Магістерський ступінь надавав право очолювати кафедру. Після революції 1917 року вчені ступені були ліквідовані й відновлені в 1934 році, окрім ступеня магістра (Кліх, 2012).

Отримання ступеня магістра було відновлено й унормовано в Україні в 1991 році відповідно до пункту 2 статті 30 другого розділу Закону України “Про освіту” (Закон “Про освіту”, 1991). Відповідно до означеного документа, магістратура в Україні була поновлена в 1993-1997 роках у закладах вищої освіти Львова, Києва, Донецька, Одеси. Проте підготовку магістрів спеціальності “Дошкільне виховання” в цей період не здійснювали у ЗВО означених міст.

Характеристику освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” було подано в Законі України “Про вищу освіту” (Закон України “Про вищу освіту”, 2002), у розділі II, статті 8, а саме: “Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної

діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста”.

Підготовку магістрів зі спеціальності “Дошкільне виховання” з 1999 р. розпочали НПУ ім. М.П. Драгоманова, Полтавський ДПУ ім. В. Короленка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, а з 2000 р. – Глухівський ДПУ ім. О. Довженка. Як правило, ліцензований обсяг був 5 осіб денної форми навчання, термін навчання 1 рік на базі ОКР “Спеціаліст”. Кваліфікація: викладач дошкільної педагогіки та психології або ж викладач дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання, викладач дошкільної педагогіки та психології, методик дошкільної освіти. Плани погоджувалися і затверджувалися директором Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти України. Представимо коротку характеристику змісту перших навчальних планів деяких ЗВО України, які одні з перших почали здійснювати підготовку магістрів напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта спеціальності 8.010101 “Дошкільне виховання” на базі ОКР “Спеціаліст”.

План Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка 1999 року складався з двох циклів дисциплін. Перший цикл – фундаментальної, гуманітарної, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки містив такі дисципліни: “Психологія вищої школи” (68 год.), “Педагогіка вищої школи” (100 год.), “Філософія та методологія науки” (80 год.), “Ділова іноземна мова” (120 год.), “Комп’ютерні та інформаційні технології” (140 год.), “Основи наукових досліджень” (120 год.), “Методологія психологічних досліджень” (88 год.), “Актуальні проблеми сучасних досліджень в дошкільній педагогіці та психології” (88 год.). Усього студенти мали опанувати за цим циклом 804 години. Другий цикл – спеціальної та науково-практичної підготовки передбачав такі дисципліни: “Методика викладання спецдисциплін у вищих навчальних закладах” (136 год.), “Основи наукової комунікації іноземною мовою” (60 год.), “Організація педагогічного експерименту, обробка та інтерпретація результатів” (100 год.), “Методика психолого-педагогічних досліджень” (100 год.), “Система безперервної освіти” (96 год.). Усього за означеним циклом – 492 години.

На вивчення 13 дисциплін навчальним планом передбачено 1296 годин протягом 24 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 27 годин. За період навчання магістранти мали пройти 2 педагогічні практики: 4 тижні в першому семестрі і 6 тижнів – у другому. Окрім того, план передбачав написання і захист магістерської роботи. Відразу помітно, що план зорієнтовано на підготовку викладача-науковця, оскільки 5 його дисциплін спрямовано на формування в майбутніх викладачів умінь проводити психолого-педагогічні дослідження і відповідно керувати науковою роботою студентів. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план і успішно захистили магістерську роботу, присвоювали кваліфікацію “Магістр педагогічної освіти. Викладач

дошкільної педагогіки та психології”.

План Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка 2000 року передбачав вивчення таких дисциплін: “Філософія” (54 год.), “Психологія вищої школи” (54 год.), “Педагогіка вищої школи” (54 год.) “Іноземна мова” (108 год.) “Методика викладання дошкільної педагогіки” (162 год.), “Основи наукових досліджень” (40 год.), “Комп’ютерні інформаційні технології в освіті, науці” (54 год.), “Правові основи діяльності вищої школи” (30 год.), “Актуальні проблеми дошкільної педагогіки” (108 год.), “Інноваційні технології дошкільного виховання” (108 год.), “Теорія та методика викладання у вищих та спеціальних навчальних закладах одного з курсів” (162 год.), спецкурс “Педагогічні технології виховання дошкільників мистецтвом” (50 год.).

Усього на вивчення 12 дисциплін навчальним планом передбачено опанування 984 години протягом 29 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 22 години. План передбачав проходження магістрантами однієї науково-педагогічної практики протягом 4 тижнів. Державним екзаменом був захист магістерської роботи. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план і успішно захистили магістерську роботу, присвоювали кваліфікацію “Магістр педагогічної освіти. Викладач дошкільної педагогіки та методик дошкільного виховання”.

План Слов’янського державного педагогічного університету 2002 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл соціально-гуманітарної підготовки містив такі дисципліни: “Філософія” (108 год.), “Економіка вищої школи” (54 год.), “Етика та естетика ділового спілкування” (54 год.), “Сучасні інформаційні технології в освіті” (54 год.), “Методологія та методика психолого-педагогічних досліджень” (54 год.), “Іноземна мова” (108 год.). Усього за циклом – 432 години. Цикл психолого-педагогічної підготовки складала дві дисципліни “Педагогіка вищої школи” (54 год.), “Психологія вищої школи” (54 год.) Усього за циклом – 108 годин. Третій цикл спеціально фахової підготовки містив такий перелік дисциплін: “Сучасні дослідження в галузі дошкільної педагогіки” (84 год.), “Етнопедагогіка дошкільна” (54 год.), “Сімейна педагогіка” (54 год.), “Експериментальна психологія” (54 год.), “Психологія управління” (54 год.), “Психологія особистості” (54 год.), “Методика викладання дошкільної педагогіки” (54 год.), “Методика викладання психології” (54 год.), Спеціальний курс “Проблеми формування творчої особистості” (24 год.), Спеціальний курс з “Дитячої психології” (18 год.) та “Дошкільної педагогіки” (16 год.). Усього за циклом – 520 годин.

Усього на вивчення 19 дисциплін навчальним планом передбачено 1060 годин протягом 27 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 23 години. Згідно з планом магістранти проходили 2 практики: педагогічну у ЗВО – 3 тижні (перший семестр) та магістерську педагогічну – 4 тижні (другий семестр). Окрім захисту магістерської роботи, магістранти мали скласти кваліфікаційний іспит з дошкільної педагогіки і психології дитячої. Студентам, які повністю

виконали навчальний план і успішно захистили магістерську роботу та склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію: “Викладач дошкільної педагогіки і психології”.

План Бердянського державного педагогічного університету 2003 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки містив такі дисципліни: “Філософія” (108 год.), “Економіка вищої школи” (54 год.), “Іноземна мова” (108 год.), дисципліна за вибором студентів (54 год.). Цикл природничо-математичної підготовки: “Комп’ютерні інформаційні технології в освіті, науці” (108 год.), дисципліна за вибором навчального закладу (54 год.). Цикл професійної підготовки структуровано такими дисциплінами підциклу професійно-педагогічної підготовки: “Педагогіка вищої школи” (54 год.) “Психологія вищої школи” (54 год.), “Методологія наукових досліджень» (54 год.), “Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін у навчальних закладах II та III рівнів акредитації” (162 год.), “Менеджмент в освіті” (54 год.) та такими дисциплінами підциклу професійної науково-предметної підготовки: “Сучасні педагогічні технології в освіті” (108 год.), “Методика викладання курсу “Дитяча психологія” (54 год.), “Методика викладання курсу “Дошкільна педагогіка” (54 год.), “Методика викладання окремих методик дошкільного виховання (1 методика за вибором магістранта)” (108 год.). Варіативна частина циклу професійної підготовки містила такі курси: “Етнопедагогіка і педагогіка дитинства” (81 год.), “Проблеми соціалізації дитини-дошкільника” (81 год.) та дисципліни за вибором студентів (214 год.).

Усього на вивчення 19 дисциплін навчальним планом передбачено 1566 годин протягом 29 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 26 годин. За період навчання магістранти мали пройти одну педагогічну практику у ЗВО III рівня акредитації тривалістю 5 тижнів у другому семестрі. Окрім того, план передбачав написання і захист магістерської роботи. Магістрантам, які повністю виконали навчальний план і успішно захистили магістерську роботу та склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію “Викладач дошкільної педагогіки та психології, методик дошкільної освіти”.

План Маріупольського гуманітарного інституту Донецького національного університету 2004 року структуровано трьома циклами дисциплін. Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки містив такі дисципліни: “Філософія освіти” (54 год.), “Іноземна мова” (108 год.), “Економіка вищої освіти” (54 год.), “Інформаційні технології в освіті” (54 год.), “Охорона праці в галузі” (27 год.). Усього за циклом – 297 годин.

Цикл природничо-наукової, професійної та практичної підготовки передбачав опанування такими дисциплінами: “Педагогіка вищої школи” (108 год.) “Психологія вищої школи” (108 год.), “Методологія і методи науково-педагогічних досліджень” (54 год.), “Організація і управління навчальним процесом у ВНЗ” (54 год.), “Актуальні проблеми дошкільної педагогіки” (108 год.), “Актуальні проблеми дитячої психології” (54 год.), “Організація і проведення наукових досліджень в галузі дошкільного

виховання” (54 год.), “Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін” (54 год.), “Методика викладання дитячої психології” (54 год.), “Методика викладання дошкільної педагогіки” (54 год.), “Викладання методик дошкільного виховання (дві за вибором магістранта): 1) дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку; 2) дисциплін природознавчого циклу; 3) дошкільної лінгводидактики; 4) образотворчої діяльності та розвитку художньої творчості дітей; 5) дисциплін оздоровчого спрямування” (108 год.), “Комп’ютерні дитячі ігри в дошкільних навчальних закладах” (54 год.), “Гендерна освіта в сім’ї та ДНЗ” (54 год.). Усього за циклом – 1080 годин.

Цикл вибіркової професійної підготовки представлено такими дисциплінами: “Сучасні концепції виховання та освіти дітей” (54 год.), “Основи педагогічної інноватики” (54 год.), “Проблеми соціалізації дитини дошкільника” (54 год.). Усього за циклом – 162 години. Усього на вивчення 22 дисциплін навчальним планом передбачено 1539 година протягом 28 тижнів теоретичного навчання. Тижневе навантаження становило 18 годин. Магістранти мали пройти за час навчання дві педагогічні практики – 4 тижні (перший семестр) та 4 тижні (другий семестр). Державна атестація передбачала захист магістерської роботи та складання кваліфікаційного іспиту. Студентам, які повністю виконали навчальний план, успішно захистили магістерську роботу та склали кваліфікаційний іспит, присвоювали кваліфікацію “Магістр педагогічної освіти, викладач дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти”.

Отже, аналіз перших планів підготовки магістрів напряму підготовки 0101 педагогічна освіта спеціальності 8.010101 “Дошкільне виховання” на базі ОКР “Спеціаліст” дозволяє зробити такі висновки. Спільними для всіх планів є: термін навчання; ОКР, на базі якого здійснювалась підготовка і кваліфікація, яку присвоювали випускникам; вивчення дисциплін “Філософія”, “Іноземна мова”, “Комп’ютерні та інформаційні технології в освіті”, “Педагогіка вищої школи”, “Психологія вищої школи”, “Методологія наукових досліджень”, “Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін”; написання і захист магістерської роботи; проходження асистентської практики в ЗВО, відсутність дисциплін, вивчення яких цілеспрямовано формує в магістрів ГДЗЯОП у ЗДО. Відмінним є: тривалість теоретичного навчання від 24 тижнів до 30; тижневе навантаження від 18 до 27 годин; перелік дисциплін професійної підготовки; загальна кількість дисциплін у плані – від 12 до 22; наявність кваліфікаційного екзамену; кількість і тривалість педагогічних практик; різна кількість годин на вивчення однієї і тієї ж дисципліни.

Такі особливості планів ми пояснюємо відсутністю галузевих стандартів підготовки ОКР “Магістр”, можливостями самих ЗВО щодо забезпечення викладання певних дисциплін, досвідом підготовки фахівців для дошкільної освіти – чим більший досвід, тим збалансованіший щодо наповнення дисциплінами план. Оскільки магістрам присвоювали кваліфікацію викладач, то плани не містили дисциплін, які б цілеспрямовано готували фахівця до забезпечення якості

освітнього процесу в ЗДО. Опосередковано й частково це завдання вирішувалося у процесі викладання дисциплін “Менеджмент в освіті”, “Сучасні педагогічні технології в освіті”, “Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін”.

Упродовж кількох років навчальні плани підготовки магістрів підлягали корективам, зумовленими низкою чинників, а саме: зміною законодавчо-нормативної бази, зокрема приєднанням України до Болонського процесу в 2005 році, прийняттям нової редакції Закону України “Про вищу освіту” у 2014 році, вилученням із процесу ступеневої підготовки ОКР “Спеціаліст”, диференціацією термінів навчання (1 рік, 1 рік і 4 місяці, 2 роки), відповідно до виду освітньої програми, вимогами до професійної підготовки фахівців.

Так, після приєднання України до Болонського процесу, розробку навчальних планів підготовки магістрів ЗВО здійснювали з урахуванням кредитно-модульної системи навчання й у них з’явилася обов’язкова для вивчення дисципліна “Вища школа і Болонський процес”. Спочатку обсяг кредиту (ЄКТС) навчального часу становив 36 годин, а з 2015 року – 30 годин. При цьому в процесі розробки навчальних планів заклади вищої освіти керувалися внутрішніми положеннями про організацію освітнього процесу в ЗВО, які створювалися з урахуванням низки нормативних документів МОН України та постанов КМУ.

Деякі ЗВО, наприклад, Маріупольський державний університет, згідно з планом 2012 року, окрім основної кваліфікації – викладач дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти давали й кваліфікації за спеціалізаціями (англійська мова або новогорецька, фізична культура, гувернерство, хореографія). При цьому навчання тривало 1,5 роки.

Новою редакцією Закону України “Про вищу освіту” від 01.07.14 року № 1556-VII зроблено корективи стосовно рівнів та ступенів вищої освіти та характеристики магістерського рівня підготовки. Так, у розділі II статті 5. “Рівні та ступені вищої освіти” зазначено, що підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: 1) початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; 2) перший (бакалаврський) рівень; 3) другий (магістерський) рівень; 4) третій (освітньо-науковий) рівень; 5) науковий рівень. Характеристику магістерського рівня подано у порівнянні з Національною рамкою кваліфікацій та з позицій компетентнісного підходу, який в європейській освіті є пріоритетним. “Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності” (Закон “Про вищу освіту”, 2014).

Окрім того, в Законі чітко прописані основні умови здобуття освітнього ступеня, а саме: “Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою” (Закон “Про вищу освіту”, 2014).

З 2015 року було припинено підготовку фахівців ОКР “Спеціаліст” і в навчальних планах підготовки магістрів деяких ЗВО України (ГНПУ ім. О. Довженка, БДПУ, МДУ) з 2017 року з’являється кваліфікація: “Організатор дошкільної освіти”, “Менеджер дошкільної освіти”, а в змісті планів – дисципліни, які прямо чи опосередковано формують готовність фахівців другого рівня вищої освіти до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО (“Управління діяльністю дошкільного навчального закладу”, “Управління в системі дошкільної освіти”, “Актуальні проблеми організації освітнього процесу в ЗДО”, “Менеджмент у галузі дошкільної освіти”).

Висновки. Отже, підготовка фахівців в європейських університетах на рівні магістра бере початок із середніх віків. Спочатку термін “magister” вживався на позначення почесного особистого титулу, який засвідчував високий рівень знань особи, яка його отримувала. Магістр міг навчати інших. Умовно ми виділяємо 4 етапи становлення магістратури. Підготовка сучасних магістрів для дошкільної освіти в українських ЗВО зорієнтована на європейські стандарти. Державних галузевих стандартів підготовки фахівців означеного рівня наразі немає, проте згідно з наданою Законом “Про вищу освіту” автономією ЗВО, кожен заклад розробляє свої ОПП, визначає свою систему підготовки, бачення її змісту. Ґрунтовних досліджень з проблеми підготовки магістрів для дошкільної освіти за останні 20 років в Україні не проводилося. Подальші наукові розвідки стосуватимуться вивчення особливостей підготовки магістрів для дошкільної галузі за кордоном на сучасному етапі.

Література

- 1.Верже, Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 1997. – № 4. – С. 33–36.
- 2.Верже, Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 1997. – № 5. – С. 36–40.
- 3.Документы по истории университетов Европы XII–XV вв.: учеб. пособие / Воронеж. гос. пед. ин-т; [под ред. и с предисл. А.Е. Москаленко; вступ. ст., пер. и примеч. Г.И. Липатниковой]. – Воронеж: [ВГПИ], 1973. – 157 с.
- 4.Закон України “Про освіту”, 1991 р., № 1060-XII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- 5.Закон України “Про вищу освіту”, 2002р., № 2984-III. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
- 6.Закон України “Про вищу освіту”, 2014р., №1556-VII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru>
- 7.Энциклопедический словарь. Том XVIII. Издатели: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – С.-Петербург. – 1896. – 732 с.
- 8.Клих Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного

профілю у дослідницькому університеті. Монографія /Л.В. Кліх; за заг. ред. чл.-кор. НАПН України В.К. Сидоренка. – Київ. : Фітосоціоцентр, 2012. – 579 с.

9. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. М. : Изд-во Эксмо, 2005. 944 с.

10. Резько П.Н. Принципы деятельности университетов на основе исторической преемственности [Электронный ресурс] /П.Н.Резько //Вестник Брестского государственного технического университета. 2012. № 6. С.10-112. Режим доступа к журн.: http://www.bstu.by/uploads/vestnik/6/2012_6_rezko_p.n.principy_deyatelnosti_universitetov_na_osnove_istoricheskoy_premstvennosti.pdf Название с экрана.

11. Цапко А.М. Особливості організації підготовки магістрів в середньовічному університеті [Електронний ресурс] / А.М.Цапко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск: «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» 3(54) 2014. С. 216-219. Режим доступу до журн.: www.cuspu.edu.ua/download/nauk_zapiski/pedagogy/maket1_13.11.14.pdf Назва з екрана.

References

1. Verzhe, Zh. (1997). Srednevekoviyy universitet: uchitelya [Medieval University: Teachers], Alma mater. Vestn. vyssh. shk. № 4. 33–36 [in Russian].

2. Verzhe, Zh. (1997). Srednevekoviyy universitet: uchitelya [Medieval University: Teachers], Alma mater. Vestn. vyssh. shk. № 5. 36–40 [in Russian].

3. Dokumenty po istorii universitetov Evropy XII–XV vv.: ucheb. posobie (1973). [Documents on the History of Universities in Europe of the XII–XV-th centuries: textbook manual] Voronezh. gos. ped. in-t; [pod red. i s predisl. A.E. Moskalenko; vstup. st., per. i primech. G.I. Lipatnikovoy]. Voronezh: [VGPI], [in Russian].

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»], 1991 r., № 1060-Khll. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»], 2002r., № 2984-III. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»], 2014r., №1556-VII. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru> [in Ukrainian].

7. Entsiklopedicheskiy slovar (1896) [Encyclopedic Dictionary]. Tom HVIII. Izdateli: F.A. Brokgauz, I.A. Efron. S.-Peterburg. [in Russian].

8. Klih L. V. (2012) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky mahistriv aharnoho profilu u doslidnytskomu universyteni. [Theoretical and methodical principles of training agrarian masters at a research university] Monohrafiia za zah. red. chl.-kor. NAPN Ukrainy V.K. Sydorenka. Kyiv. : Fitosotsiotsentr [in Ukrainian].

9. Krysin L.P. (2005). Tolkovyy slovar inoyazychnykh slov [Explanatory Dictionary of Foreign Words] M. : Izd-vo Eksmo [in Russian].

10. Rezko P.N. (2012). Printsipy deyatel'nosti universitetov na osnove istoricheskoy preemstvennosti [The Principles of University Activities Based on Historical Continuity] [Elektronnyi resurs], Vestnik Brestskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta. № 6, 10-12. Rezhim dostupa k zhurn.: http://www.bstu.by/uploads/vestnik/6/2012_6_rezko_p.n.principy_deyatelnosti_universitetov_na_osnove_istoricheskoy_premstvennosti.pdf Nazvanie s ekrana [in Russian].

11. Tzapko AM (2014). Osoblyvosti orhanizatsii pidhotovky mahistriv v serednovichnomu universyteti [The peculiarities of the organization of masters' training in a medieval university] [Elektronnyi resurs] Vyscha osvita Ukrainy. Teoretychni ta naukovo-metodychni chasopys. Tematychnyi vypusk: «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii» 3(54) 216-219. Rezhym dostupu do zhurn.: www.cuspu.edu.ua/download/nauk_zapiski/pedagogu/maket1_13.11.14.pdf Nazva z ekrana [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено історико-ретроспективний аналіз становлення магістратури. Виокремлено основні етапи цього процесу, а саме: 1-й – виникнення магістратури в перших університетах Західної Європи у XII –XIII ст.; 2-й – підготовка магістрів в університетах Східної Європи у XVII ст.; 3-й – підготовка магістрів в університетах на Русі у XVII-XVIII ст.; 4-й – поновлення магістратури в Україні в 1993-1997 роках. Розглянуто тлумачення понять “магістр”, “магістратура”. Представлено аналіз публікацій, присвячених проблемам розвитку магістратури в Україні і за кордоном. Подано характеристики перших навчальних планів підготовки магістрів напряму підготовки 0101 педагогічна освіта спеціальності 8.010101 “Дошкільне виховання” на базі ОКР “Спеціаліст” низки українських закладів вищої освіти, які першими почали впроваджувати ступеневу освіту. Аналіз змісту навчальних планів подано з позиції формування в майбутніх фахівців готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Виокремлено спільні й відмінні особливості навчальних планів. Вказано на ймовірні причини наявних відмінностей і відсутності в планах дисциплін, вивчення яких формує складники готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. У висновках зроблено акцент на тому, що підготовка сучасних магістрів для дошкільної освіти в українській вищій школі зорієнтована на Європейські стандарти, а в кожному ЗВО склалася своя система підготовки, бачення її змісту і кінцевого результату, з урахуванням кваліфікації, яку отримує майбутній фахівець. Констатовано, що з часу поновлення магістратури в Україні не проводилося ґрунтовних досліджень з проблеми підготовки магістрів для дошкільної освіти на рівні докторських дисертацій.

Ключові слова: історико-ретроспективний аналіз, магістр, магістратура, підготовка магістрів, навчальні плани підготовки магістрів спеціальності “Дошкільне виховання”, готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

УДК 37.022

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-31-40

DIDACTIC SYSTEMS OF INTELLIGENT INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

OLEXSANDR MENIAILENKO,

doctor of Technical Sciences,

Professor

<https://orcid.org/0000-0001-6525-6849>

meniailenko2@gmail.com

ОЛЕКСАНДР МЕНЯЙЛЕНКО,

доктор технічних наук, професор

OLEG SHEVCHUK,

Candidate of Economic Sciences,

Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-0245-3682>

Shevchukinfot@gmail.com

ОЛЕГ ШЕВЧУК,

кандидат економічних наук, доцент

Luhansk Taras Shevchenko National
University

Луганський національний
університет імені Тараса
Шевченка

✉ 1 Gogol Square,

Starobelsk, Luhansk region, 92703

✉ площа Гоголя, 1

м. Старобільськ, Луганська обл.,
92703

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

On the basis of the analysis of didactic interaction in pedagogical systems and classification of didactic systems there have been defined the main groups of didactic systems which are used in intellectual informational systems of teaching: 1) knowledge transfer mode – cybernetic didactic systems; 2) informational systems using mode: mixed single –subject didactic systems; mixed two-subject didactic systems; mixed multi-subject distributed didactic systems; hybrid three-subject didactic system; hybrid poly-subject didactic system; hybrid multi-subject distributed didactic systems.

There have been defined that it is necessary to develop new pedagogical approaches and systems of principles on the basis of which it is necessary to make projecting, development and using of pedagogical systems, based on intellectual, expert and expert educational systems.

Key words: didactic system, didactic interaction, classification, functioning mode, intellectual informational technologies of teaching, intellectual system, expert educational systems.

Постановка проблеми. Сучасну освіту неможливо уявити без застосування інформаційних технологій навчання. Особливу увагу

дослідників привертає новий клас інформаційних технологій, який базуються на системах штучного інтелекту, експертних системах тощо [1-4].

Проектування та застосування цих інформаційних технологій у педагогічних системах потребує аналізу і перегляду відомих педагогічних концепцій теорії навчання (дидактичних систем) та особливостей дидактичної взаємодії [1;3;5;6].

Однак на сьогодні проектування та застосування інтелектуальних та експертних навчальних систем, створення на їх основі високоефективних педагогічних технологій і систем є малодослідженим [2; 4; 5].

Тому можна стверджувати, що є об'єктивна педагогічна проблема, пов'язана з необхідністю удосконалення педагогічних систем та технологій навчання на основі проектування та застосування нового класу інформаційних систем, таких як системи штучного інтелекту, експертні навчаючі системи тощо, є маловивченою. Це робить актуальним проведення досліджень з зазначеної педагогічної проблеми [2; 3; 7].

2. Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення педагогічних систем та технологій навчання, які базуються на проектуванні та використанні інтелектуальних, експертних, експертних навчальних систем та інше, присвячено велику кількість наукових досліджень: монографій, навчальних посібників, дисертаційних робіт та інших публікацій [1;2;5;7-15]. Аналіз цих праць дозволяє виділити найбільш суттєві результати з зазначеної проблеми (напряму).

У дослідженнях Л. Петухової [10;16] показано, що сучасний розвиток інформаційних технологій навчання привів до появи *третього суб'єкта* передачі знань – *інформаційно-комунікативного педагогічного середовища* (ІКПС), яке набуває статусу *рівноправного суб'єкта*.

На основі історико-логічної моделі динаміки дидактичної взаємодії до організації навчального процесу, у працях [10;17] розроблено інноваційну дидактичну систему – у *“трисуб'єктну дидактику”* [10;16;17], а також створено та формалізовано новий понятійний апарат.

Подальший розвиток досліджень трисуб'єктної дидактики продовжено в роботах Є. Співаковської [11;18], Дж. Кенон-Боуерса і К. Боуерса (J. Cannon-Bowers, and C. Bowers) [13], Р. Маріот (R. Marriott), П. Торрес (P. Torres) та інших [14;19;20].

Так, О. Співаковська у дослідженні [18] виділяє нову *категорію ІКТ- полісуб'єкта (групового чи колективного суб'єкта)* як повноцінного учасника взаємодії в навчальному середовищі поряд із *суб'єктом-учителем* та *суб'єктом-учнем*, таким чином, утворюючи *полісуб'єктне навчальне середовище (ПНС)* [18, с. 272-273].

У дослідженнях Дж. Кенон-Боуерса і К. Боуерса (J. Cannon-Bowers, and C. Bowers) [13] ведуться розробки синтетичних навчальних середовищ, у яких навчання базується на основі симуляції та комп'ютерного моделювання [12;13;19].

У працях [21, с.41; 12, с.113] розроблено нову “теорію навчання в цифрову епоху” – *коннективізм (connectivism)*, який представляє комп'ютерні мережі (локальні та глобальні мережі, включаючи мережу

Інтернет) як багатокомпонентне середовище – мережу зв'язків (*network of connections*), де розподілені знання та дані.

У цих та інших працях [12;19] також робиться висновок щодо оволодіння інформаційними системами навчання, або педагогічними середовищами, побудованими на їх основі, рівня суб'єкта (групового суб'єкта, полісуб'єкта).

Однак аналіз досліджень з проблеми вдосконалення педагогічних систем та технологій навчання на основі проектування та застосування нового класу інформаційних систем (штучного інтелекту, експертних навчаючих системи та інше), показує, що вони, як правило, мають фрагментарний характер, майже відсутні системні дослідження, не розв'язаними лишаються вкрай важливі задачі, такі, як: 1) режими функціонування сучасних інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем) та класи (групи, підгрупи) дидактичних систем, які застосовуються в цих режимах; 2) передача знань (“навчання”) до інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем), які є одним із суб'єктів (полісуб'єктів, групових суб'єктів) педагогічної системи; 3) формалізація понятійного апарату та класифікація дидактичних систем (концепцій теорії навчання), заснованих на використанні нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем) та інше.

Тому дослідження з цієї проблеми та виокремлених основних задач є актуальними.

3. Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

У педагогічній проблемі вдосконалення педагогічних систем та технологій вирішується актуальне завдання класифікації дидактичних систем (концепцій навчання) для основних режимів функціонування інформаційних систем навчання (інтелектуальних, експертних, експертних навчальних тощо).

Авторська концепція дослідження ґрунтується на уявленні, що режими функціонування нового класу інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних) потребують урахування їх дидактичної взаємодії як суб'єктів педагогічної системи. Ця концепція підтверджується численними дослідженнями з теорії штучного інтелекту (кібернетики) та педагогіки й узгоджується з ними [10;11;15;17-20; 22-24].

4. Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою роботи є виокремлення основних режимів функціонування нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних) та розробка класифікації дидактичних систем (концепцій навчання) для цих режимів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і перевірки авторської концепції дослідження застосовувалися методи: пошуку релевантної інформації; теоретичного аналізу; порівняльного аналізу; класифікації.

5.Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянуті в аналізі досліджень варіанти дидактичної взаємодії при використанні нового класу інформаційних технологій та систем навчання, включаючи створення на їх основі різних навчальних середовищ, ураховують тільки режим їх застосування, але, як показано у ряді досліджень [6;25; 26], існує також особливий вид дидактичної взаємодії, який виникає при передачі (засвоєнні) знань (режим “навчання”) від тих, хто навчає (вчителів, викладачів, експертів тощо) до інформаційних систем (інтелектуальних, експертних навчальних).

Цей особливий вид дидактичної взаємодії є мало дослідженим, що пов'язано: 1) зі складністю проблеми передачі знань до нового класу інформаційних систем навчання; 2) недостатньою теоретико-методологічною розробкою цієї проблеми в педагогіці; 3) зі “слабко” формалізованим понятійним апаратом; 4) відсутністю педагогічних підходів та систем принципів, на основі яких необхідно здійснювати передачу знань (“навчання”) інформаційних систем) та інше.

Тому питання передачі та придбання знань (режим “навчання”) в інформаційних системах (інтелектуальних, експертних навчальних), розглядаються, як правило, у кібернетиці (теорія та системи штучного інтелекту).

Так, наприклад, у режимі засвоєння знань експертною навчальною системою (ЕНС) дидактична взаємодія експертів з певної предметної області (галузі знань) із системою ЕНС здійснюється за допомогою інженера i_z . Приклад такої багатосуб'єктної (групової) дидактичної взаємодії наведено на рис. 1 [6; 25; 26].

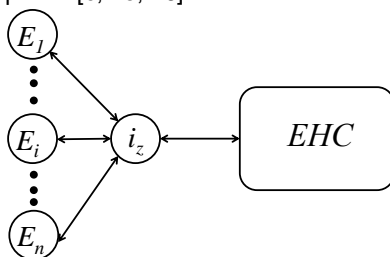


Рис. 1. Дидактична взаємодія в режимі придбання знань (передачі знань, “навчання”) експертної навчальної системи (ЕНС), де: i_z – інженер по знанням; $E_1, \dots, E_i, \dots, E_n$ – експерти (фахівці з певної галузі знань) ($1 \leq i \leq n$)

Як показує аналіз досліджень з напрямку групового здобуття знань від експертів та дидактичної взаємодії з інформаційними системами в режимі їх “навчання”, на сьогодні існує досить невелике число досліджень, особливо в педагогіці. Найбільш відомими з них є праці [2; 23; 24; 27-29], які у більшості випадків носять тільки загальний теоретико-методологічний характер. Це вказує на малодослідженість цього напрямку, особливо в педагогічних дослідженнях.

Результати проведеного аналізу також показують, що однією з

досить повних характеристик концепцій навчання (дидактичних систем) є особливості їх дидактичної взаємодії, які доцільно використати як критерій, який однозначно характеризує дидактичну систему або групу таких систем, включаючи використання нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних). Базуючись на цьому критерії, автором у роботі [3] розроблено формалізований понятійний апарат та класифікацію концепцій навчання (дидактичних систем). Розроблена класифікація дидактичних систем [3] дозволяє: 1) однозначно ідентифікувати ДС або групу ДС; 2) розкрити (виявити) особливості як “традиційних”, так і наявних концепцій навчання, що базуються на використанні нового класу інформаційних технологій (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних); 3) проектувати та розробляти нові концепції навчання (дидактичні системи), засновані на використанні інтелектуальних інформаційних технологій і систем.

Таким чином, на основі проведеного аналізу та розробленої класифікації дидактичних систем (концепцій навчання) [3] показано, що інформаційні системи навчання (інтелектуальні системи, експертні, експертні навчальні) функціонують у двох основних режимах: 1) *передачі знань інформаційній системі (IS) (режим “навчання” IS)*; 2) *застосування інформаційної системи (IS)*, які мають принципово різну дидактичну взаємодію для кожного з них (див. рис. 1).

Це дозволяє *виокремити* основні групи концепцій навчання (дидактичних систем), які використовуються в *інформаційних системах (IS) навчання* для кожного з двох режимів: *передачі знань (“навчання”)* та *застосування IS*, що представлено на рис. 2.



Рис. 2. Класифікація концепцій навчання (дидактичних систем) для основних режимів функціонування інформаційних систем IS: *передачі*

знань (“навчання”) та застосування *IS*, де: *ДС* – дидактична система або група дидактичних систем; *IS* – інформаційна система

Нижче наведено дефініції дидактичних систем, що відображені на рис. 2 [3].

Дефініція 1. *Гібридні трисуб'єктні ДС* – це дидактичні системи, у яких *поєднується* (інтегрується) дидактична взаємодія *вчителів, учнів* з інформаційними системами, що мають певні властивості (*статус*) рівноправного *третього суб'єкта* та здатні реалізувати частину функцій вчителя (того, хто вчить).

Дефініція 2. *Гібридні полісуб'єктні ДС* – це складні системи *дидактичної взаємодії* учасників освітнього процесу: *вчителів, учнів* та *інформаційних систем*, яка передбачає їх спільну діяльність *суб'єктів* з можливістю набуття статусу *групового чи колективного суб'єкта* (полісуб'єкта).

Дефініція 3. *Гібридні багатосуб'єктні розподілені ДС* – це складні системи *дидактичної взаємодії* учасників освітнього процесу: *вчителів, учнів* та розподілених у реальному та кіберпросторі (мережі Інтернет та інших локальних і глобальних комп'ютерних мережах) *інформаційних систем*, яка передбачає їх спільну діяльність як *суб'єктів* з можливістю набуття статусу *групових чи колективних суб'єктів* (полісуб'єктів).

Дефініція 4. *Змішані односуб'єктні ДС* – це дидактичні системи, у яких дидактична взаємодія здійснюється у системі “суб'єкт-об'єкт”, де *суб'єктом* є інформаційна система (той, хто вчить), а *об'єктом* – той, хто вчиться (учень).

Дефініція 5. *Змішані двосуб'єктні ДС* – це системи, у яких дидактична взаємодія здійснюється на основі “*суб'єкт-суб'єктної*” взаємодії між інформаційною системою (тим, хто вчить) та *учнем* (тим, хто вчиться).

Дефініція 6. *Змішані багатосуб'єктні розподілені ДС* – це складні системи *дидактичної взаємодії учнів* та розподілених у реальному та (або) кіберпросторі (мережі Інтернет та інших локальних і глобальних комп'ютерних мережах) *інформаційних систем*, яка передбачає їх спільну діяльність як *суб'єктів* з можливістю набуття статусу *групових чи колективних суб'єктів* (полісуб'єктів).

Дефініція 7. *Кібернетичні ДС* – це системи, у яких дидактична взаємодія здійснюється між інформаційною системою, яка має певні властивості *суб'єкта*, та компонентами (*суб'єктами, полісуб'єктами та об'єктами*), що містять необхідні дані та знання, потрібні інформаційній системі для її навчання та подальшого функціонування.

Метою *кібернетичних ДС* є “навчання” *інформаційної системи*, а як компоненти дидактичної взаємодії можуть виступати *вчителі, експерти* та інше.

У наукових публікаціях поняття “інформаційна система” має вельми широку інтерпретацію, яка багато в чому залежить від контексту. Виходячи з цього, в дефініціях дидактичних систем (див. рис. 2) термін

“інформаційна система” будемо розуміти в широкому сенсі: як інтелектуальну систему, експертну, експертну навчальну систему або будь-яку іншу систему штучного інтелекту, здатну виявляти якості “суб’єкта” [30].

Як витікає з рис. 2, основна увага педагогічних досліджень сконцентрована на концепціях навчання (дидактичних системах), у яких розглядається *режим застосування інформаційних систем (змішані односуб’єктні ДС; змішані двосуб’єктні ДС; змішані багатосуб’єктні розподілені ДС; гібридні трисуб’єктні ДС; гібридні полісуб’єктні ДС; гібридні багатосуб’єктні розподілені ДС)* [11-13; 18-21]. При цьому в педагогіці практично відсутні роботи, присвячені проблемам передачі знань та навчання інформаційних систем (режим *передачі знань (“навчання”) ІS*, див. рис.1 та 2) [2; 23; 24; 27- 29].

Це потребує розробки нових педагогічних підходів та системи принципів, на основі яких необхідно вести проєктування, розробку та використання педагогічних технологій навчання, заснованих на інтелектуальних, експертних та експертних навчальних системах.

6. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку

1. На основі проведеного аналізу показано, що використання нового класу інформаційних систем (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних), суттєво змінює дидактичну взаємодію і потребує врахування їх як одного із суб’єктів освітнього процесу.

2. Виявлено, що основні концепції навчання (дидактичні системи) та варіанти дидактичної взаємодії при використанні нового класу інформаційних технологій, включаючи створення на їх основі різних навчальних середовищ, не враховують особливий вид дидактичної взаємодії, який виникає при *передачі (засвоєнні)* знань від тих, хто навчає (вчителів, викладачів, експертів та інше) до інформаційних систем (інтелектуальних, експертних навчальних та інше).

3. Показано, що питання передачі та засвоєння знань в інформаційних системах (інтелектуальних, експертних навчальних) у педагогіці є малодослідженим. Виявлено, що в більшості випадків дослідження носять загальний теоретико-методологічний характер і розглядаються, як правило, у кібернетиці (*теорія та системи штучного інтелекту*).

4. На основі розробленої класифікації концепцій навчання (дидактичних систем, ДС) [3] уперше виокремлено основні групи концепцій навчання (дидактичних систем), які використовуються в *інформаційних системах (ІS) навчання*: 1) у режимі *передачі знань (режим “навчання”) ІS* – кібернетичні ДС; 2) у режимі *застосування інформаційної системи* – *змішані односуб’єктні ДС; змішані двосуб’єктні ДС; змішані багатосуб’єктні розподілені ДС; гібридні трисуб’єктні ДС; гібридні полісуб’єктні ДС; гібридні багатосуб’єктні розподілені ДС.*

5. У перспективі проведений аналіз концепцій навчання (дидактичних систем), дидактичної взаємодії, їх класифікація та формалізований понятійний апарат дозволять науково обґрунтовано проводити педагогічні дослідження з проблем розробки та особливостей застосування нового класу інформаційних технологій навчання на основі штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем.

Література

1. Костюченко М.П. Інформаційно-кібернетичні та психолого-дидактичні аспекти проектування експертно-навчальних систем [Текст] / М.П. Костюченко // Искусственный интеллект, 2013, №4. – С.127-137.
2. Бордюг О.В. Методологія побудови інтелектуальних систем штучного інтелекту для професійного навчання // О.В. Бордюг / Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 2(16). С. 27-29.
3. Шевчук О.Б. До проблеми дидактичної взаємодії: інформаційний підхід [Електронний ресурс] / О. Б. Шевчук // Науковий вісник Донбасу. – 2018. – № 1-2. – Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/sobvip.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/sobvip.PDF).
4. Іваськів І.С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при навчанні інформатики в старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 — теорія та методика навчання інформатики / Іваськів Ігор Степанович; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2000. — 20 с.
5. Тверезовська Н.Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Тверезовська Ніна Трохимівна. – Харків, 2003. – 198 с.
6. Кудинов В.А. Принципы построения и использования экспертных обучающих систем в курсе "Теоретические основы информатики": дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудинов Виталий Алексеевич. – Москва, 2000. – 198 с.
7. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : [монографія] / Т.Б. Поясок ; за ред. С.О. Сисоевої. — Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2009. — 348 с.
8. Казачкова Т.Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования / Т.Б. Казачкова // Постдипломное образование: проблемы развития личности: материалы VIII междунар. науч.-практ. конференции. – СПб., 2009. – С. 52–54.
9. Голубнича Л.О. Особливості розвитку вітчизняної дидактики в другій половині ХХ століття / Л.О. Голубнича // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск №3(59). – Наукове видання «Педагогічні науки». – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2013. – С. 135 – 142.
10. Петухова Л.Є. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителів початкових класів / Л.Є. Петухова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2009. – Випуск 31. – С. 130–137.
11. Співаковська Є.О. Проблеми підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі / Є.О. Співаковська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного

університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 62-67. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_2_13

12. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка – Харків: «Міськдрку», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

13. J.A. Cannon-Bowers, and C.A. Bowers, "Synthetic learning environments", in *Handbook of research on educational communications and technology*, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, and M. P. Driscoll, Eds. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007, pp. 317-327.

14. Stephen Downes. What Connectivism Is [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>. – Назва з екрану.

15. Филиппенко Н.И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2002 350 с. РГБ ОД, 71:03-13/102-3.

16. Петухова Л.Є. Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем / Л.Є. Петухова // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 65. – С. 74-80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_15.

17. Онищенко І.В. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як засіб формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів / І.В. Онищенко // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 18. – С. 96-104.

18. Співаковська Є.О. Сутність поняття віртуального полісуб'єктного навчального середовища / Є.О. Співаковська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – 2016. – № 253. – С. 269–279.

19. Пінчук О.П. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти / О.П. Пінчук, С.Г. Литвинова, О.Ю. Буров // Інформаційні технології і засоби навчання, № 4 (60), с. 28-45, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1317>. Дата звернення: Січ. 10, 2016.

20. Siemens George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

21. Siemens George. Knowing Knowledge [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

22. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // И.В. Вачков / Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №2. С. 36–50.

23. Mendonca D., Kelton K., Rush R., Wallace W. Acquiring and Assessing Knowledge From Multiple Experts Using Graphical Representations // *Knowledge-Based Systems*. Vol.1. Academic Press (2000), С.Т. Leondes (ed.).

24. Payne P., et al. Conceptual Knowledge Acquisition in Biomedicine: A Methodological Review. // *J Biomed Inform* 2007; 40(5): 582–602. [PubMed: 11376543].

25. Сачко М.А. Сохранение экспертных знаний и их применение в образовании // Вестник ВГУЭС. Территория новых возможностей. №4(8). 2010. С. 149-154.

26. Тузовский А.Ф., Чириков С.В., Ямпольский В.З. Системы управления знаниями (методы и технологии) / Под общ.ред. В.З. Ямпольского. – Томск: Изд-во НТЛ, 2005. – 260 с.

27. Рыбина Г.В. Распределенное приобретение знаний для автоматизированного построения интегрированных экспертных систем [Текст] / Г.В. Рыбина, А.О. Дейнеко // Искусственный интеллект и принятие решений. №4. 2010. – С. 55 – 62.

28. Подлипский О.К. Построение баз знаний группой экспертов // О.К. Подлипский / Компьютерные исследования и моделирование. 2010. Т.2. №1. с. 3-11.

29. Кобринский Б.А. Извлечение экспертных знаний: групповой вариант // Б.А. Кобринский / Новости искусственного интеллекта. 2004. №3. с. 58-66.

30. Волкова В.Н. Информационная система: к вопросу определения понятия // В.Н. Волкова, Ю.А. Голуб / Прикладная информатика. 2009. 5(23). С.112-120.

АНОТАЦІЯ

На основі аналізу дидактичної взаємодії у педагогічних системах та класифікації дидактичних систем (ДС), виокремлено основні групи ДС, які використовуються у інтелектуальних інформаційних системах навчання: 1)режим передачі знань – кібернетичні ДС; 2)режим застосування інформаційних систем: змішані односуб'єктні ДС; змішані двосуб'єктні ДС; змішані багатосуб'єктні розподілені ДС; гібридні трисуб'єктні ДС; гібридні полісуб'єктні ДС; гібридні багатосуб'єктні розподілені ДС.

Показано, що це потребує розробки нових педагогічних підходів та системи принципів, на основі яких необхідно вести проектування, розробку та використання педагогічних систем, які засновані на інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих системах.

Ключові слова: *дидактична система, дидактична взаємодія, класифікація, режими функціонування; інтелектуальні інформаційні технології навчання, інтелектуальні системи, експертні навчаючі системи*

УДК 37.091.214:348(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-41-49

THE ROLE OF MYROSLAV STELMAKHOVYCH IN FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE HISTORY OF PEDAGOGY IN INDEPENDENT UKRAINE

РОЛЬ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА В СТАНОВЛЕННІ Й РОЗВИТКУ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

YAROSLAV NAHRYBELNIY,

candidate of historical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-3266-5798>

yar1507@ukr.net

Kherson State Maritime Academy

✉ 20 Ushakova avenue,
Kherson, Ukraine, 73000

ЯРОСЛАВ НАГРИБЕЛЬНИЙ,

кандидат історичних наук,
доцент

Херсонська державна морська
академія

✉ проспект Ушакова, 20,
м.Херсон, 73000

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article analyzes the influence of his scientific ideas on the formation and development of the history of pedagogy in independent Ukraine on the basis of the analysis of the content of pedagogical works of Myroslav Stelmakhovich. The analysis of the works of Miroslav Gnatovich Stelmakhovich showed the versatility and heterogeneity of his interests, because they raised the problems of national, family, aesthetic moral, physical, labor education, Ukrainian studies, family studies and teaching methods of these subjects, questions of speech development and other.

It is substantiated that the researcher does not lose the novelty and relevance of leading principles of upbringing to which he refers: humanism, human nature, connection of upbringing with life, upbringing by work, taking into account the age and individual characteristics of pupils, systematic and consistent pattern of upbringing, personality, a combination of pedagogical leadership with the development of independence and initiative of education. These principles meet the requirements of the concept of a new Ukrainian school, which provides the education of students on universal values and patriotism. The task of the modern school is to form students' responsibility, respect for dignity, rights, freedoms, human interests, tolerance, ecological culture, kindness, and respect for the family.

It has been established that the educator develops a comprehensive educational system based on human and civic values. the attraction to national traditions, customs, rituals are of particular importance. Those are the treasures that represent the ethnic code of the Ukrainian. Taking into account the ideas of Ukrainian folk pedagogy will ensure the formation and formation of the Ukrainian national school, which M. Stelmakhovich considered "that comprehensive educational institution that provides students with the basics of science and education of a conscious citizen of sovereign Ukraine".

Keywords: *Ukrainian folk pedagogy, ethnopedagogy, principles of education and upbringing, pedagogical heritage of Myroslav Stelmakhovich.*

Для вивчення процесу становлення історії педагогіки як науки і навчальної дисципліни в незалежній Україні важливе значення має педагогічна спадщина Мирослава Гнатовича Стельмаховича – непересічного науковця й практика, дослідника багатьох проблем етнопедагогіки, теорії виховання, мовленнєвого розвитку учнів та інших. Звертаючись до багатой педагогічної спадщини дослідника, ми відзначаємо наукову цінність та актуальність його педагогічного досвіду, багатовекторність та самобутність його педагогічних ідей.

Як свідчить опрацювання спеціальної літератури, вивченню окремих аспектів педагогічної спадщини Мирослава Стельмаховича присвячено праці сучасних дослідників О. Будник, Л. Демчук, Л. Калуської, В. Каюкова, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, В. Федяєвої, О. Цюняк та інших. Зокрема О. Будник досліджувала проблему формування особистісних цінностей засобами праці в творчому доробку педагога; О. Цюняк на основі студювання праць М. Стельмаховича докладно проаналізувала сутність та зміст народної педагогіки, схарактеризувала особливості використання здобутків етнопедагогіки в організації освітнього процесу сучасних закладів вищої освіти; В. Федяєва – особливості родинного виховання українців; Б. Ступарик схарактеризував Мирослава Стельмаховича як науковця, організатора науки. Сьогодні ж потребує цілісного й докладного вивчення його спадщина з урахуванням сучасних реалій у суспільстві загалом й освіті зокрема та визначення внеску науковця в розвиток української педагогіки.

Мета статті – проаналізувати педагогічні праці Мирослава Стельмаховича й визначити вплив його наукових ідей на становлення й розвитку історії педагогіки в незалежній Україні.

Нам видається влучною і ємкою думка О. Цюняк, що праці Мирослава Стельмаховича – “це ціла енциклопедія виховання, мета якого полягає в тому, “щоб навчити кожного бути Людиною”, підготувати молоде покоління до самостійного життя” [6, с. 55], оскільки науковець усвідомлював, що в контексті розбудови незалежної України потребою часу стало відродження автентичної педагогіки, «особливого значення набрало науково обґрунтоване розв’язання виховних завдань засобами української народної педагогіки. Особливо нагальною стала проблема створення й застосування виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих й морально стійких особистостей, достойних громадян демократичної європейської держави” [5].

Аналіз праць Мирослава Гнатовича Стельмаховича засвідчує багатогранність і різновекторність його інтересів, адже в них порушено проблеми національного, родинного, естетичного морального, фізичного, трудового виховання, українознавства, родинознавства та методики навчання цих предметів, питання мовленнєвого розвитку учнів та інші.

Спираючись на провідні ідеї своїх видатних попередників О. Духновича, К. Ушинського, В. Сухомлинського, педагог розширює й поглиблює змістове наповнення поняття “народна педагогіка”, що, на його думку, є “тим багатомовним усним підручником навчання й виховання, який зберігається в пам’яті народу, постійно ним використовується, систематично збагачується й удосконалюється” [3, с. 124]. М. Стельмахович переконаний у тому, що народна педагогіка є найавторитетнішою, “бо її істинність підтверджена багатомовною масовою практикою родинно-шкільно-громадського виховання, творцем і носієм якого є сама нація” [5, с. 4]. Саме тому “гуманна, демократична, національна педагогіка, школа й родина виростають на ґрунті народної педагогіки” [5, с. 6].

Прикметно, що в головній книжці свого життя “Українська народна педагогіка” М. Стельмахович заактуалізував і проблему “усунення штучно продукованих у період суспільних деформацій і національного нігілізму суперечностей між досягненнями багатомовного морально-педагогічного досвіду народу й недостатнім його використанням у науковій теорії та практиці сімейно-шкільного виховання” [5, с. 3]. Це завдання набуло особливої актуальності для педагогічної думки України, яка впродовж тривалого часу перебувала в умовах тоталітарного режиму СРСР, де зневага до особистості, заперечення її права на індивідуальність та водночас абсолютизація інших цінностей, чужих природі людини, вели не тільки до розуміння й усвідомлення людини як механізму, а й до фізичного знищення мільйонів українців.

Посібник містить п’ять взаємопов’язаних розділів, що розкривають концептуальні положення української народної педагогіки. Так, у першому розділі автор розмежовує сутність понять “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”, розкриває генезу української народної педагогіки, переконливо обґрунтовує, що саме вона є золотим фондом педагогіки, показує, як відбито питання української етнопедагогіки в науковій літературі.

Особливий інтерес викликає другий розділ – “Камінь шліфують, а людину виховують”, – у якому визначено мету, зміст, принципи, форми й методи виховання.

Не втрачає новизни й актуальності виокремлення дослідником провідних принципів виховання, до яких він відносить: гуманізм, природовідповідність, зв’язок виховання з життям, працею, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи виховання. Означені принципи відповідають вимогам Концепції Нової української школи, якою передбачено виховання учнів на загальнолюдських цінностях і патріотизмі. Завданням сучасної школи є формування в учнів відповідальності, поваги до гідності, прав, свобод, інтересів людини, толерантності, екологічної культури, доброти, шанобливого ставлення до сім’ї.

Основним критерієм визначення рівня вихованості людини педагог визначає її вчинки й поведінку (“Оцінню людину за її вчинками”, “На

дерево дивись, як родить, а на людину – як робить”).

Цікаво висвітлено особливості застосування низки різноманітних прийомів: вимоги, показу, тренування, наказу, нагадування, контролю й самоконтролю, що в народній педагогіці виражаються в різний спосіб (у стислій цікавій розповіді про певні факти з життя людей, у мудрій пораді старших, в афоризмах тощо). Педагог дає цінні поради, як застосовувати означені прийоми в практичній діяльності.

М. Стельмахович пише, що “про раціональне використання часу на основі дотримання тих чи тих режимних моментів ідеться в багатьох прислів'ях і приказках, наприклад: “Хто рано встає, тому Бог дає”, “Зі сном, як з волом, борися, а рано вставати не лініся”, “Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай”, “Зробив діло – гуляй сміло” [5, с.56]. Як переконує аналіз спеціальної літератури, останнім часом активізувалися розроблення, присвячені тайм-менеджменту в освіті, тобто розробленню принципів ефективного управління часом. Хоч науковці стверджують, що термін “time management” уперше з'явився в 70-х роках ХХ століття, українська народна педагогіка має цікаві здобутки. “Глибоко замислитися над невинним плином часу спонукають також народні загадки. І це не випадково: режим, тобто розумний і чіткий розпорядок життя і діяльності дитини, народна педагогіка розглядає як один з дійових методів виховання, важливий чинник формування звичок” [5, с.56]. Ми вважаємо, що істотним доповненням досліджень європейських учених можуть стати розроблення М. Стельмаховича в цій царині.

З огляду на те, що гра вважається унікальним феноменом загальнолюдської культури (Е. Берн, П. Блонський, Ф. Бойтендайк, Л. Виготський, С. Габрусевич, Х.-Г. Гадамер, Й. Гейзінга, К. Гроос, Д. Ельконін, О. Запорожець, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Ж. Хайдаров, М. Хайдеґґер, Ф. Шіллер та ін.), педагог приділяє значну увагу дитячій грі, акцентуючи на тому, що це “один з основних видів діяльності дітей, спрямований на практичне пізнання навколишніх предметів і явищ через відтворення дій та взаємин дорослих. Гра, забава, а тим більше іграшка належать до головних атрибутів дитинства. Діти граються скрізь, де тільки трапляється нагода: у хаті, на вулиці, у полі, лісі, на річці, спортивному майданчику тощо. Гра – явище соціальне, породжене трудовою діяльністю людини. Вона виникла у відповідь на потреби суспільства, в якому живуть діти” [5, с. 57]. Саме тому М. Стельмахович обґрунтовує необхідність використання потенціалу гри в навчанні й вихованні учнів.

Значну роль приділено самовихованню. Нам імponує думка педагога, що “Коли в дитини формується відповідний рівень свідомості й самосвідомості, то виникає здатність до самоаналізу, спостереження і самооцінки, уміння розібратися у вчинках інших людей, а отже, проаналізувати власну поведінку та усвідомити, що потрібно підпорядковувати особисті якості і власну поведінку вимогам народної моралі” [5, с. 66]. Це положення теж корелюється з вимогами Концепції Нової української школи, спрямованої на формування в учнів громадянської позиції, свідомості, толерантності.

Окремий розділ посібника – “Батьки і діти” – присвячено висвітленню унікальної ролі родини й формуванню особистості дитини. М. Стельмахович зазначає: “Народна педагогіка у підних стосунках між чоловіком і жінкою бачить великий педагогічний сенс. Добрі подружні взаємини, по-перше, служать надійним фундаментом створення міцної сім’ї зі здоровим мікрокліматом; по-друге, допомагають успішно розв’язувати виховні проблеми; по-третє, є тим взірцем для молоді, який найуспішніше формує майбутніх чоловіків і жінок, тобто кує потенційний резерв майбутніх подружніх пар для створення нових сімей” [5, с. 87]. Ознайомлення з традиціями української народної педагогіки сприяє формуванню ціннісного ставлення до родини в сучасних учнів і студентів, сприяє усвідомленню важливості побудови найкращих стосунків між чоловіком і жінкою. Для кращого сприймання значущої інформації М. Стельмахович вдало ілюструє її прикладами з українських фольклорних творів.

Педагог конкретизує провідні напрями родинного виховання в окремому розділі. Він виокремлює родинне, трудове, розумове, естетичне виховання, піклування про здоров’я та фізичний розвиток дітей.

На думку науковця, основою української народної педагогіки є праця, бо вона – “першооснова життя суспільства, головної засіб створення матеріальної й духовної культури (“Без труда нема добра”, “За спання нема коня”, “Будеш трудитися – будеш кормитися”, “Праця людину годує, а лінь – марнує”). Правильно організована праця облагороджує людину, забезпечує її нормальний фізичний, розумовий і моральний розвиток” [5, с. 129].

М. Стельмахович, аналізуючи зміст українських народних казок, стверджує, що “змальовані тут працюючі персонажі – розумні, чесні, правдиві, скромні, людяні, доброзичливі, а ледарі – тупі, хвалькуваті, брехливі, з черствим і холодним серцем, здатним на жорстокість і злочин. За чесну, сумлінну працю герої казок отримують нагороди, а за бездіяльність зазнають кари; гультьям і неробам народ виносить тяжкий вирок” [5, с. 135]. Таким чином, у процесі роботи з текстами казок учні формують особливе ставлення до праці, повагу до людини праці.

На нашу думку, в умовах сучасної школи ці положення можуть бути інтерпретовані в настановах на сумлінну роботу учнів як на уроці, так і в позаурочний час, адже навчання – це важка повсякденна праця, а також у формуванні в учнів умінь допомагати дорослим вдома, неухильно виконувати свої домашні, громадські обов’язки [2, с. 57].

У своїй педагогічній діяльності педагог значну увагу приділяв розумовому вихованню дітей. Цінними для нас є його думки: «Розумове виховання – процес тривалий і складний. Успіх його забезпечується багатьма чинниками. Провідне місце серед них займає живе спілкування з розумними людьми (“З розумним поговорити, то й розуму наберешся, а з дурним – то й свій за губиш”). А звідси й порада: “Мудрого шукай, дурного обходь”. Саме такий обмін думками дуже потрібний у спілкуванні з малими дітьми, коли в них формуються уявлення про навколишнє життя. Діти люблять, коли з ними багато говорять” [5, с. 148]. Це

твердження набуває особливої актуальності в добу гаджетів, коли діти замість живого спілкування з рідними граються різноманітними електронними приладами.

М. Стельмахович збагатив педагогічну спадщину й настановами про піклування та фізичний розвиток дітей, адже “Емпіричним шляхом народна педагогіка дійшла висновку, що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяє виробленню таких важливих рис, як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці, впевненість у своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до переборення труднощів [5, с. 152]. Педагог радить залучати дітей до руху, перебування їх на свіжому повітрі, прогулянок, привчати їх правильно харчуватися, дотримуватися гігієнічних норм.

Дослідник доводить необхідність залучення дітей до прекрасного, зазначаючи, що це необхідно робити з раннього віку, чуття ритму, емоційні переживання, пробуджуючи потяг до художньої творчості, розвиваючи естетичні здібності в різних видах діяльності. Цінною вважаємо думку педагога, що «В українському фольклорі чимало дитячих пісенок, які розвивають чуття ритму, привчають малят виконувати прості ігрові і танцювальні рухи: плескати в долоні, переступати з ноги на ногу, притупувати ніжкою, помахувати ручкою, повертати долоньки, ставити руки на пояс тощо” [5, с. 155]. Ці настанови М. Стельмаховича майбутні вихователі і вчителі початкових класів повинні розуміти буквально, накопичуючи спеціальний матеріал для роботи з дітьми.

Науковець вбачав велике педагогічне значення в залученні дітей до вирощування рослин, оскільки така діяльність сприяє естетичному вихованню. Мирослав Стельмахович наголошував на необхідності ознайомлення дітей з українським декоративно-прикладним мистецтвом, народними рукоemesлами, танцями, пісенною спадщиною українців.

Значну роль педагог відводить мовному етикету – правилам ефективного мовленнєвого спілкування, що вироблені в живій мовленнєвій практиці українського народу впродовж тривалого часу. Автор зазначає, що народна педагогіка розглядає етикет як ознаку людської краси. Як свідчить практика, у закладах освіти недостатньо уваги приділяється роботі з формування культури спілкування учнів, пов'язаної з їхньою пізнавальною, етикетною, регулятивною, ціннісно-орієнтаційною функціями.

Розвиток мовлення учнів відбувається, як відомо, у процесі активної мовленнєвої діяльності, що породжується потребою в спілкуванні (розповісти про свої враження, спостереження, почуття, переживання, думки). Оволодіти мовленнєвими навичками можна лише в умовах відповідної практики, під час спілкування в різних ситуаціях. Суспільству потрібні творчо мислячі, з оригінальними ідеями люди, які мають власну думку, можуть аргументовано переконувати, коректно заперечувати, у разі необхідності вступати в полеміку. Відтак необхідною умовою реалізації такої потреби в школі є навчання дітей мовленнєвого етикету.

Робота з формування мовленнєвого етикету повинна носити

неперервний характер. Уже в початковій школі мають закладатися основи культури мовлення та формування комунікативних умінь учнів.

Особливий інтерес становить останній розділ книжки – “Народна дидактика” – у якому визначено сутнісні характеристики ключового поняття, окреслено головну мету її, яку науковець визначив як розумову освіту. Крім того, описано принципи, методи навчання та форми його організації. Як засвідчує аналіз змісту розділу, принципи народної дидактики суголосні із загальнодидактичними, як-от: доступності, міцності навчання, зв’язку навчання із життям тощо. Згодом, у 2003 році дослідник оприлюднив свої міркування щодо етнопедагогічних засад навчання української мови, виокремивши принципи народності, природовідповідності, культуровідповідності, демократизму, родинно-громадсько-шкільної мовної гармонії, емоційності, історизму, що зумовлює вивчення мовних одиниць у синхронічному й діахронічному контекстах, європеїзму, що зумовлює знання мови на європейському рівні тощо [4].

До основних принципів методики української мови М. Стельмахович відносить принцип культуровідповідності, у контексті якого визначає коло обов’язків учителя-словесника: “Учити учнів виразно читати, граматно писати, спілкуватися, бути толерантними і коректними у стосунках; володіти діалогічним і монологічним мовленням; не допускати розбіжності між словом і ділом; уміти спілкуватися у вузькому колі й виступати публічно, переконувати, радити, розраджувати, аргументувати, дискутувати; бездоганно оформляти ділові папери; вільно користуватися різними словниками та іншою довідковою літературою; невпинно дбати про збагачення своєї лексики” [4, с. 22].

Принцип природовідповідності (термін М. Стельмаховича) враховує вікові, етнопсихологічні особливості учнів; зв’язку теорії з практикою, згідно з яким устанавлюється правильне співвідношення теорії з практикою. Культурологічний принцип сприяє всебічній реалізації міжпредметних зв’язків мови з історією, літературою й мистецтвом. Принцип системності сприяє усвідомленню мови як системи, що постійно розвивається, удосконалюється, з одного боку. З іншого – передбачає цілеспрямоване системне засвоєння мовних одиниць, що є ґрунтом для формування мовленнєвих умінь.

Необхідність упровадження принципу емоційності переконливо доведена в лінгводидактичних студіях М. Стельмаховича, оскільки емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку широко, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізувати його увагу, пам’ять, уяву, мислення й волю [4].

З огляду на те, що з-поміж науковців і досі немає єдності у визначенні методів, викликає інтерес наукова позиція М. Стельмаховича, згідно з якою “методи навчання – це способи педагогічних дій, за допомогою яких досягається засвоєння знань, умінь і навичок, а також розвиток пізнавальних і творчих здібностей людини” [5, с. 174]. Прикметним є те, що педагог поряд із дидактичним визначав розвивальний потенціал

методів навчання, оскільки був переконаним, що “методи і прийоми навчання у народній дидактиці мають психолого-педагогічний вплив на особистість” [5, с. 174]. Цікавою є й авторська класифікація методів: наочні, словесні, практичні й ігрові [5, с. 174]. Наочні методи радить застосовувати в тісному зв'язку зі словом, оскільки народна дидактика розглядає слово як потужний інструмент здобування знань.

Головну ідею книжки можна визначити таким чином – причетність вихованця до всіх аспектів суспільного життя має бути визначальною для його формування. Педагог розробляє цілісну виховну систему на основі загальнолюдських та громадянських цінностей. Особливе значення має залучення до національних традицій, звичаїв, обрядів – тих скарбів, що репрезентують етнічний код українця. Тільки врахування ідей української народної педагогіки забезпечить становлення й формування української національної школи, якою М. Стельмахович вважав “той загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує засвоєння учнями основ наук і виховання свідомого громадянина суверенної України” [5, с. 217].

Оскільки сучасне суспільство стоїть перед низкою серйозних викликів, зумовлених проблемами соціально-економічного, політичного й культурного розвитку, зокрема послабленням зв'язків між поколіннями українців; необхідністю підготовки молодих людей до життя в умовах глобальних проблем; потребою вибору правильних поведінково-комунікативних стратегій у поліетнічному суспільстві; подоланні протиріч між людиною та екосистемою тощо, у цьому контексті актуальним є вивчення праць, присвячених проблемі відродження національної культури, звернення до традицій, пошук моральних орієнтирів для молодого покоління, до яких і належить студії науковця.

У процесі аналізу педагогічного доробку М. Стельмаховича діходимо висновку про його помітний внесок у дидактику (принципи, методи навчання), теорію виховання, лінгводидактику (етнопедагогічні засади навчання української мови, питання мовленнєвого розвитку учнів). Висловлена педагогом ідея впровадження здобутків української народної педагогіки сьогодні на часі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні концепції формування компетентностей учнів і студентів на засадах етнопедагогіки.

Література

1. Будник О. Б. Педагогічні передумови виховання школярів. – Івано-Франківськ, 1997.
2. Нагрибельний Я. А. Аналіз змістового та нормативного складників робочих програм навчальної дисципліни “Історія педагогіки” в сучасних закладах вищої освіти України // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки – 2019. – №1. С. 54-62 [DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-54-62]
3. Стельмахович М. Вибрані твори / М. Стельмахович [За ред. Л. Калуської]. – Івано-Франківськ-Коломия, 2011. – Т. 2. – 546 с.
4. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1993. – № 5 – 6. – С. 19 – 23.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. — К: ІЗМН, 1997. — 232 с.

6.Цюняк Оксана. Педагогічна спадщина Мирослава Стельмаховича у формуванні професійної культури майбутніх магистрів початкової освіти (до 80-річчя від дня народження Мирослава Стельмаховича) / Обрії. 2014. №1. С. 55-57. – Режим доступу http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2014_1_17

References

- 1.Budny`k O. B. Pedagogichni peredumovy` vy`xovannya shkolnyariv. – Ivano-Frankivs`k, 1997.
- 2.Nahrybelnyi Yaroslav. Analysis of the content and the normative components of "History of Pedagogy" programs in Ukrainian higher education institutions // Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences – 2019. – №1. С. 54-62 [DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-1-54-62].
- 3.Stel`maxovy`ch M. Vy`brani tvory` / M. Stel`maxovy`ch [Za red. L.Kalus`koyi]. – Ivano-Frankivs`k-Kolomy`ya, 2011. – Т.2. – 546 s.
- 4.Stel`maxovy`ch M.G. Etnopedagogichni osnovy` metody`ky` ukrayins`koyi movy` // Ukr. mova i lit. v shk. – 1993. – ## 5 – 6. – S. 19 – 23.
5. Stel`maxovy`ch M. G. Ukrayins`ka narodna pedagogika. — K. IZMN, 1997. – 232 s.
- 6.Cyuniyak Oksana. Pedagogichna spadshhy`na My`roslava Stel`maxovy`cha u formuvanni profesijnoyi kul`tury` majbutnix magistriv pochatkovoyi osvity` (do 80-richchya vid dnya narodzhennya My`roslava Stel`maxovy`cha) / Obriyi. 2014. #1. S. 55-57. – Rezhy`m dostupu http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2014_1_17

АНОТАЦІЯ

У статті на основі аналізу змісту педагогічних праць Мирослава Стельмаховича визначено вплив його наукових ідей на становлення й розвиток історії педагогіки в незалежній Україні. Аналіз праць Мирослава Гнатюка Стельмаховича засвідчує багатогранність і різноекторність його інтересів, адже в них порушено проблеми національного, родинного, естетичного морального, фізичного, трудового виховання, українознавства, роднознавства та методики навчання цих предметів, питання мовленнєвого розвитку учнів та інші.

Обґрунтовано, що не втрачає новизни й актуальності виокремлення дослідником провідних принципів виховання, до яких він відносить: гуманізм, природовідповідність, зв'язок виховання з життям, виховання працею, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи виховання. Означені принципи відповідають вимогам концепції нової української школи, якою передбачено виховання учнів на загальнолюдських цінностях і патріотизмі. Завданням сучасної школи є формування в учнів відповідальності, поваги до гідності, прав, свобод, інтересів людини, толерантності, екологічної культури, доброти, шанобливого ставлення до сім'ї.

Установлено, що педагог розробляє цілісну виховну систему на основі загальнолюдських та громадянських цінностей. Особливе значення має залучення до національних традицій, звичаїв, обрядів – тих скарбів, що репрезентують етнічний код українця. Тільки врахування ідей української народної педагогіки забезпечить становлення й формування української національної школи, якою М. Стельмахович вважає "той загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує засвоєння учнями основ наук і виховання свідомого громадянина суверенної України".

Ключові слова: українська народна педагогіка, етнопедогогіка, принципи навчання й виховання, педагогічна спадщина Мирослава Стельмаховича.

УДК 376-056.262:688.72

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-50-59

**ENHANCING OF TEACHERS' PROFESSIONAL
COMPETENCE LEVEL IN THE USEAGE OF FOLK TOYS IN
THE CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS OF
PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH REDUCED
VISION**

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІВ У ВИКОРИСТАННІ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ
В КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

ALICE DASHKOVSKA,

Graduate student

<https://orcid.org/0000-0001-8745-4280>

3802417@ukr.net

National Pedagogical Dragomanov
University

✉ 9 Pirogova St.,
Kyiv, 01601

АЛІСА ДАШКОВСЬКА,

аспірант

Національний педагогічний
університет імені
М.П.Драгоманова

✉ вул. Пирогова, 9,
м. Київ, 01601

Original manuscript received July 07, 2019

Revised manuscript accepted September 09, 2019

ABSTRACT

The article notes that remedial and compensatory focus of the teaching and education of children with visual impairments is the content of all educational activities in the institutions with special education that is implemented during the formation of competences necessary for their further socialization. An important value is acquired by the use of folk toy becomes more important in correctional and educational work of Ukrainian special education institutions for primary school age children with visual impairments, which helps to eliminate secondary deviation, resulting from the impairment.

It is noted that the low level of primary school age pupils' activity with visual impairments with a folk toy by the fact that it did not find its proper place in the educational process of special schools and is characterized by a number of reasons, the main of which is the ignorance of teachers about the possibilities of using folk toys in correctional-educational process.

An experimental methodology for increasing teachers' professional competence level to use Ukrainian folk toys in the correctional and educational process in educational institutions for children with low vision is offered.

The experimental method was realized in three stages. At the first stage teachers got acquainted theoretically with Ukrainian folk toy as a type of arts and crafts on the seminars. There were the conducted training on the second stage on which teachers were acquainted with prerequisites of development of creative activities and

technology of artistic and pedagogical activities. The third stage of enhancing the professional competence of teachers was devoted to a series of workshops on making traditional Ukrainian folk toys.

The proposed experimental methodology included which included seminars, workshops and training sessions helped to increase the professional competence of teachers to use Ukrainian folk toys in work with children with low vision.

Key words: *methodology, folk toy, competence, correction-educational process, low vision.*

Вступ. Одним із головних напрямків системи спеціальної освіти є корекційна робота з дітьми, які мають з порушення психофізичного розвитку.

Корекційно-компенсаторна спрямованість навчання й виховання дітей з порушеннями зору є змістом усієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час формування компетентностей, потрібних для подальшої їх соціалізації.

Аналіз сучасної спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що найефективніший корекційно-компенсаторний вплив у освітньому процесі дітей зі зниженим зором досягається шляхом залучення її до активної й цілеспрямованої предметно-практичної діяльності (Андрієнко, 1994, Моргуліс, 1984, Сіньова, 2012, Федоренко, 2016 та ін.). Разом з тим, в ряді тифлологічних дослідженнях (Земцова, 1973, Сіньова, 2016, Федоренко, 2016 та ін.) відмічається, що порушення зору впливає на розвиток рухів дитини та її просторове орієнтування, тобто на найбільш суттєві елементи предметної діяльності. Таким чином, труднощі формування предметно-практичної діяльності в дітей зі зниженим зором визначається дослідниками як вторинне відхилення у їхньому розвитку (Литвак, 2006, Моргуліс, 1984, Сіньова, 2012 та ін.).

Враховуючи, що предметно-практична діяльність є основним засобом розвитку чуттєвого сприймання та компенсації зорової недостатності, а також основою реалізації різних напрямків виховання (естетичного, морального, розумового, патріотичного та ін.), важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей зі зниженим зором української народної іграшки, діяльність з якою сприяє усуненню вторинних відхилень, що виникли внаслідок порушення зору.

Успішність оволодіння предметно-практичною діяльністю залежить від наявності в дітей інтересу до об'єктів та умов розвитку сенсорних дій, що включають виконання практичних завдань поряд з інтелектуальними за чітко визначеними етапами педагогічного керівництва (Моргуліс, 1984, Свиридчук, 1981, Сіньова, 2012, Федоренко, 2016 та ін.), робота з виготовлення народної іграшки може стати для учнів зі зниженим зором ефективною засобом корекції пізнавальної, ігрової та трудової діяльності.

Проведене дослідження показало, що низький рівень діяльності учнів молодшого шкільного віку з зоровою депривацією з народною іграшкою пояснюється тим, що вона не знайшла свого належного місця в освітньому процесі та характеризується цілим рядом причин: чинні навчальні програми не передбачають ознайомлення учнів початкових

класів з народною іграшкою; педагоги не знайомі з нею та методикою застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір; значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як дієвий засіб не лише морального, трудового, національного, патріотичного, естетичного виховання, а також як корекційний засіб (Дашковська, 2018).

На нашу думку, ефективне застосування українських народних іграшок в учнів початкових класів зі зниженим зором багато в чому залежить від цілеспрямованого педагогічного керівництва цим процесом. **З цією метою** нами було розроблену експериментальну методику підвищення рівня фахової компетентності педагогів щодо використання української народної іграшки в корекційно-виховному процесі освітніх закладів для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

Методи та методики дослідження. У дослідженні було використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у філософській, спеціальній психолого-педагогічній літературі з проблеми дослідження з метою визначення його теоретико-методологічних засад; а також формувальний експеримент, який передбачав розробку семінарів, майстер-класів, тренінгів, технологій різних видів, метод конкретних ситуацій і був спрямований на вдосконалення методики використання української народної іграшки в корекційно-виховному процесі шкіл для дітей зі зниженим зором.

Результати дискусії. При розробці експериментальної методики ми спирались на методологічні засади філософії, що забезпечуються філософсько-аксіологічним та філософсько-онтологічним підходами (Виготський, 1995, Синьов, 2010, Тарасун, 2004). Згідно з філософсько-аксіологічним підходом розв'язання корекційних завдань вимагає від педагога особистої відповідальності за результат корекційної роботи, належного рівня толерантності, професійної майстерності, ставлення до дитини зі зниженим зором як до цілісної особистості з вірою у її потенційні можливості розвитку.

Для підвищення рівня фахової компетентності вчителів початкових класів, вихователів тощо про українську народну іграшку нами були обрані семінари, майстер-класи та тренінги. Ці форми роботи сьогодні активно впроваджується для швидкої адаптації педагогів до реформ у галузі освіти, зокрема підготовки вчителів до впровадження нового Державного стандарту початкової освіти в науково-методичних центрах та закладах освіти.

Робота у цьому напрямку була спрямована на:

- отримання педагогами на семінарах достатнього обсягу систематизованої інформації про народну іграшку: історії виникнення, види, значення та розповсюдження різних її видів на території України;
- ознайомлення педагогів на тренінгах з новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи на уроках та позаурочний час;
- ознайомлення педагогів на майстер-класах з різними технологіями виготовлення українських народних іграшок;

- стимулювання педагогів до саморозвитку і самовдосконалення. Підвищення фахової компетентності відбувалось поетапно.

На I етапі педагоги на семінарах теоретично ознайомлювались з українською народною іграшкою як видом декоративно-прикладного мистецтва. З цією метою протягом двох семінарів педагоги готували виступи і презентації на теми, що стосуються формування знань про українську народну іграшку.

У результаті відвіданих семінарів педагоги отримали знання про українську народну іграшку – її види, історичний шлях розвитку та вплив на виховання дітей.

На II етапі з підвищення фахової компетентності педагогів були проведені тренінги, на яких педагогів знайомили з передумовами розвитку творчої діяльності та технологіями художньо-педагогічної діяльності: інтегративними, проблемно-евристичними, ігровими, музейними, проектними технологіями, оцінювання образотворчої діяльності учнів в контексті компетентнісного підходу.

Кожен тренінг будувався за такою структурою:

1. Міні-лекція, на якій розглядалися основні технології навчання. Інформація подавалась структуровано та систематизовано протягом 10-15 хвилин, для підвищення зацікавленості та мотивації учасників тренінгу міні-лекція супроводжувалась презентацією з демонстрацією наочних прикладів практичних завдань.

2. Групова дискусія, на якій проводилось обговорення після отриманої теоретичної інформації. Педагоги висловлювали свої думки, позиції, враження щодо доцільності використання певної технології з дітьми, враховуючи їх вік, особливості зорового сприймання та досвіду практичної діяльності.

3. Метод конкретних ситуацій (кейсів). Педагоги отримували завдання розробити алгоритм запитань та практичні вправ з навчальної теми для реалізації визначеної педагогічної технології. Після цього проводилась презентація або рольова гра для демонстрації розроблених завдань педагогічної технології.

4. Рефлексія застосовувалась як для оцінки побудови тренінгу і його подальшого удосконалення, так і для самооцінювання педагогів, коли вони визначали труднощі, з якими зіштовхнулися, визначали свої досягнення та подальші перспективи використання даної технології у своїй роботі.

Першим проводився тренінг “Передумови розвитку творчої діяльності”, на якому педагоги ознайомлювались з технологіями корекційно-виховної роботи. На тренінговому занятті розглядалось сприймання як один з основних компонентів творчої діяльності, а також питання формування предметно-практичної діяльності у дітей з порушеннями зору та основні методи сенсорного виховання та особливості їх використання з даною нозологією при різній зоровій патології (Гребенюк, 2005, Сасіна, 2005, Тімакова, 2005). Особлива увага

була приділена оволодінню прийомами дотикового обстеження предметів учнями, а також розвитку їх дотикової чутливості.

Під час роботи над кейсами педагоги працювали над розробкою:

- алгоритму обстеження української народної іграшки; технологічних карток виготовлення українських народних іграшок, які б враховували особливості зорового сприймання учнів;

- комплексу вправ для розслаблення кистей рук.

На двох наступних тренінгах розглядалися технології художньо-педагогічної діяльності, які описані в роботах Масол, 2015.

Під час групової дискусії було прийняти рішення на методичному об'єднанні вчителів початкових класів узгодити календарно-тематичне планування уроків трудового навчання (2-4 класи), "Я досліджую світ. Технології" (1 клас) та уроків образотворчого мистецтва у змістовій лінії "Декоративно-ужиткове мистецтво" на новий навчальний рік. Вихователям груп розробити планування виховної роботи, орієнтуючись на тематичне потижневе планування роботи вчителів початкових класів та вихователів груп 1 класу Нової української школи, з подальшим обговоренням на методичному об'єднанні.

Робота над удосконаленням календарно-тематичного планування сприяла кількісному збільшенню об'єктів вивчення, а також узагальненості, конкретизації уявлень учнів про українську народну іграшку.

Під час роботи над кейсами реалізації педагогами інтегративних художньо-педагогічних технологій з метою формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки у учнів зі зниженим зором були запропоновані такі практичні завдання:

1. Визначити настрій народної музичної композиції та підібрати ляльку-мотанку, яка б могла бути головною героїнею музичного твору.

2. Відобразити почуті музичні ритми в українських народних орнаментах.

3. Створити композицію до народної казки, виготовивши героїв з глини.

4. Порівняти ляльки-мотанки.

5. Підібрати прислів'я, якими можна охарактеризувати виготовлену українську народну іграшку.

Особливий акцент під час тренінгів був зроблений на ігрові технології. Під час групової дискусії педагоги визначили важливість використання ігрових технологій у різних видах діяльності учнів зі зниженим зором початкових класів, що сприятиме формуванню міжособистісних стосунків, навичок невербального спілкування, розвитку слухового сприймання, формуванню основних рухів і рухових якостей, орієнтуванню в просторі тощо.

У розробці практичних завдань щодо використання художньо-ігрових технологій педагогами було запропоновано: музично-ритмічні ігри, інсценізації, сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри – використовувати на уроках фізичного виховання та прогулянки під час естафет, хороводів українські народні забавки (наприклад, деркачі і калатала).

Проблемно-евристичні художньо-педагогічні технології спрямовані на творчий розвиток учнів та сприяють формуванню, окрім предметних образотворчих компетентностей, ще й ключові, а саме – інформаційно-комунікативні та самоосвітні (навчання впродовж життя). Освітній процес, який здійснюється при використанні проблемно-евристичної технології активізує пізнавальну діяльність учнів та сприяє формуванню їх самостійності.

Під час обговорення цієї технології на груповій дискусії дійшли висновку, що вона вимагає від педагога:

- ретельної підготовки серії взаємопов'язаних запитань, що дозволяє учням самостійно знайти відповідь на проблемне питання;
- емоційності в роботі для підвищення в учнів інтелектуальної активності та зацікавленості в роботі;
- готовності учнів до впровадження технології, що передбачає використання окремих її елементів, починаючи з першого класу, з поступовим ускладненням завдань.

Під час розробки кейсів були запропоновані такі варіанти практичних завдань:

- знайти навмисно допущені педагогом помилки в технологічних картках “Що зайве?”, “Знайди помилку”;
- підібрати технологічну картку, яка найбільше відповідатиме виготовленню зразка народної іграшки;
- розробити самостійно планування виготовлення народної іграшки;
- зібрати собі команду для групової роботи тощо.

Музейні технології спрямовані на формування образотворчої компетентності не лише в межах закладу освіти, але й поза ним, що стимулює художню самоосвіту та самовиховання учнів. Педагогам було запропоновано переглянути відеофільми про виставки та музейні експозиції українських народних іграшок. На обговорення винеслася пропозиція створення експозиції шкільного музею “Українська народна іграшка” як осередку освітнього середовища, яку підтримали всі педагоги. Після чого на етапі розробки практичних завдань учасникам тренінгу було запропоновано спроектувати зміст експозиції (різновиди об'єктів, їх опис, розташування, визначення необхідності і форми довідкової інформації тощо). Формувати колекцію українських народних іграшок вирішили спільно з учнями та їх батьками шляхом організації самостійної пошукової діяльності.

Під час міні-лекції педагогів ознайомили з компетентнісно-орієнтованим підходом щодо оцінювання результатів загальної мистецької освіти.

Дуже важливо, що під час рефлексії на тренінгу педагоги визначили важливість формувального оцінювання, оскільки ця форма сприяє:

- встановленню результатів практичної діяльності та самостійності учня, його співробітництва з іншими;

- розумінню учнем успіхів у певних видах діяльності; труднощів, які виникають під час практичної діяльності;

- заохоченню до взаємодії з педагогом та іншими учнями тощо.

III етап підвищення фахової компетентності був присвячений серії майстер-класів з виготовлення української традиційної народної іграшки.

Для педагогів було підготовлено 5 майстер-класів з виготовлення українських народних іграшок: ляльки “Кубишка-травниця”, вузликової ляльки, солом'яного різдвяного павука, коника з ниток, ляльки з кукурудзяного листя. На майстер-класі під час презентації повідомлялося: коротка інформація про історію виробу; матеріали, які необхідні для виготовлення іграшки; технологічні операції з детальним коментуванням кожної (послідовність виконання роботи). Після цього педагогам було запропоновано виготовити свій варіант української народної іграшки. За потребою надавалася допомога.

Ураховуючи необхідність удосконалення календарно-тематичного планування для кращого розкриття досліджуваної теми, а також рекомендації МОН України щодо календарного планування, які визначають, що педагоги мають право самостійно переносити теми уроків відповідно до засвоєння учнями навчального матеріалу, встановлювати кількість годин на вивчення окремих тем тощо, методичним об'єднанням вчителів початкових класів було проведено узгодження планування уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва, на яких розглядається тема декоративно-прикладного мистецтва, зокрема «Українська народна іграшка».

При узгодженні календарно-тематичного планування педагоги намагалися не дублювати теми, а розглядати їх поетапно залежно від сформованих уявлень про декоративно-прикладне мистецтво та народну іграшку, а також умінь і навичок для самостійного виконання практичних робіт.

Ураховуючи, що шкільні музеї є важливим засобом навчально-виховної роботи, а також формування соціальної та громадянської компетентності, на педагогічній нараді було прийняте рішення створення експозиції шкільного музею “Українська народна іграшка”. Для цього була організована спільна дослідницька діяльність батьків і учнів, участь у якій сприяла розвитку пошукових та творчих здібностей учнів, формуванню у них вміння самостійно планувати свою роботу та презентувати її. Педагогами були визначені основні напрямки такої роботи:

- дослідження історії української народної іграшки в Україні;

- збір інформації про використання українських народних іграшок в родині та, по можливості, експонатів родинних народних іграшок; збір інформації та експонатів українських народних іграшок, які виготовлялись у різних регіонах України.

На нашу думку, представлена в дослідженні поетапна експериментальна методика підвищення рівня фахової компетентності педагогів до використання української народної іграшки в корекційно-виховному процесі освітніх закладів для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором має сприяти актуалізації знань щодо змісту та умов

формування в цієї категорії учнів компетентностей про використання народної іграшки, діяльність з якою сприяє усуненню вторинних відхилень, що виникли внаслідок порушення зору. Реалізація експериментальної методики також сприятиме систематизації власного досвіду з організації і проведення різних видів діяльності з народною іграшкою.

Висновки. Недостатнє опрацювання в сучасній тифлопедагогіці зазначеної проблеми в теоретичному й методичному планах, об'єктивна потреба відповідної практики в її розв'язанні зумовили необхідність розробки.

Результати проведеного дослідження з питань застосування практичними працівниками спеціальної школи для дітей зі зниженим зором народної іграшки в навчально-виховному процесі початкової школи засвідчили, що існує ряд проблем, які чекають на своє вирішення, зокрема чинні навчальні програми не передбачають ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою; педагоги мало обізнані з народною іграшкою та методикою її застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір; значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як корекційний засіб.

Запропонована експериментальна методика, що включала проведення семінарів, майстер-класів та тренінгів, сприяла підвищенню рівня фахової компетентності педагогів до використання української народної іграшки в роботі з дітьми, які мають знижений зір. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці педагогічних основ ознайомлення дітей зі зниженим зором з народною іграшкою з метою ефективного її використання в корекційно-виховній роботі.

Література

1. Андрієнко В.І. Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Андрієнко Володимир Іванович; АПН України, Ін-т дефектології. – К., 1994. – 133 с.

2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологи / Л.С.Выготский / Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А.Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.

3. Гребенюк Т.М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору: навч. посібник / Т.М.Гребенюк, І.О.Сасіна, Ю.В.Тімакова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 147 с.

4. Дашковська А.В. Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором / А.В.Дашковська // Збірник наукових праць Хмельницького інститут соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький: ХІСТ, 2018. – № 16. – С. 72-75.

5. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И.Земцова. – М.: Просвещение. 1973. – 159 с.

6. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие [для студ. высших пед. учеб. заведений] / А.Г.Литвак. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.

7. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. / Л.М.Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

8. Моргулис И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.

- 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / И.С.Моргулис. – М., 1984. – 31 с.
9. Свиридюк Т.П. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Т.П.Свиридюк. – К., 1981. – 74 с.
10. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В.М.Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 7-9.
11. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія / Є.П.Синьова. – Вид-во: Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2012. – 441 с.
12. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти / В.В.Тарасун // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 2-6.
13. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка: підручник / Є.П.Синьова, С.В.Федоренко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 325 с.
14. Федоренко С.В., Синьова Є.П., Федоренко І.В. Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором / С.В.Федоренко, Є.П.Синьова, І.В.Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. – Вип. 7. Т. 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016. – С. 371-382.

References

- 1.Andriyenko V.I. Vdoskonalennya procesu navchannya slipyh molodshyh shkolyariv samoobslugovuvannuyu [Tekst]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.03 / Andriyenko Volodymyr Ivanovych; APN Ukrainy, In-t defektologiyi. – K., 1994. – 133 s.
- 2.Vygotskiy L.S. Problemy defektology / L.S.Vygotskiy / Sost., avt. vstup. st. y bybylyogr. T.M. Lyfanova; avt. komment. M.A.Stepanova. – M.: Prosveshhenye, 1995. – 527 s.
- 3.Grebenyuk T.M. Medyko-pedagogichna korekciya zorovogo spryjmannya u doshkilnykiv z vadamy zoru: navch. posibnyk / T.M.Grebenyuk, I.O.Sasina, Yu.V.Timakova. – K.: Vyd-vo NPU im. M.P.Dragomanova, 2005. – 147 s.
- 4.Dashkovska A.V. Vyvchennya stanu vykorystannya narodnoyi igrashky v korekciynno-vyhovnomu procesi pochatkovoyi shkoly dlya uchniv zi znyzhenym zorom / A.V.Dashkovska // Zbirnyk naukovykh pracz Hmelnyczkogo instytut socialnyh texnologij Universytetu «Ukrayina». – Hmelnyckyj: XIST, 2018. – # 16. – S. 72-75.
- 5.Zemczova M.Y. Uchytelyu o detyah s narushenyamy zrennyya / M.Y.Zemczova. – M.: Prosveshhenye. 1973. – 159 s.
- 6.Lytvak A.G. Psychologyya slepyh y slabovydyashhyh: ucheb. posobyе [dlya stud. vysshyyh ped. ucheb. zavedenyy] / A.G.Lytvak. – SPb.: KARO, 2006. – 336 s.
- 7.Masol L.M. Hudozhno-pedagogichni texnologiyi v osnovnij shkoli: yednist navchannya i vyhovannya: metod. posib. / L.M.Masol. – Harkiv: «Drukarnya Madryd», 2015. – 178 s.
- 8.Morgulyus Y.S. Teoretycheskiye osnovy korekcyonno-vo spytatelnogo processa v mladshyh klassah shkoly slepyh: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: specz. 13.00.03 «Specyalnaya pedagogyya» / Y.S.Morgulyus. – M., 1984. – 31 s.
- 9.Svyrydyuk T.P. Korrekcyonno-vo spytatelnaya rabota so slabovydyashhymy detmy doshkolnogo vozrasta / T.P.Svyrydyuk. – K., 1981. – 74 s.
10. Synov V.M. Metodologiya ta teoriya doslidzhen v galuzi defektologiyi / V.M.Synov // Zbirnyk naukovykh pracz Kam'yanecz-Podilskogo nacionalnogo universytetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya: Socialno-pedagogichna. – 2010. – Vyp. 15. – S. 7-9.

11. Synova Ye.P. Osoblyvosti rozvytku i vyhovannya osobystosti pry glybokohy porushennyah zoru: monografiya / Ye.P.Synova. – Vyd-vo: Nacz. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. – K., 2012. – 441 c.

12. Tarasun V.V. Filosofski zasady specialnoyi osvity / V.V.Tarasun // Defektologiya. – 2004. – # 3. – S. 2-6.

13. Synova Ye.P. Tyflopedagogika: pidruchnyk / Ye.P.Synova, S.V.Fedorenko. – K.: NPU im. M.P.Dragomanova, 2009. – 325 c.

14. Fedorenko S.V., Synova Ye.P., Fedorenko I.V. Vychennya stanu sformovanosti dij samoobslugovuvannya v molodshyh doshkilnykiv zi znyzhenym zorum / S.V.Fedorenko, Ye.P.Synova, I.V.Fedorenko // Aktualni pytannya korekciynoi osvity (pedagogichni nauky): zb. nauk. pracz. – Vy'p. 7. T. 1. – Kam'yanecz-Podilskyj: PP Medobory, 2016. – S. 371-382.

АНОТАЦІЯ

У статті відзначається, що корекційно-компенсаторна спрямованість навчання й виховання дітей з порушеннями зору є змістом усієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час формування компетентностей, потрібних для подальшої їх соціалізації. Важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку української народної іграшки, діяльність з якою сприяє усуненню вторинних відхилень, що виникли внаслідок порушення зору.

Зазначено, що низький рівень діяльності учнів молодшого шкільного віку зі зниженим зором з народною іграшкою пояснюється тим, що вона не знайшла свого належного місця в освітньому процесі спеціальної школи та характеризується цілим рядом причин, основною з яких є необізнаність педагогів щодо можливостей її використання.

Запропонована експериментальна методика підвищення рівня фахової компетентності педагогів до використання української народної іграшки в корекційно-виховному процесі освітніх закладів для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

Експериментальна методика реалізувалася в три етапи. На першому етапі педагоги на семінарах теоретично ознайомлювались з українською народною іграшкою як видом декоративно-прикладного мистецтва. На другому етапі були проведені тренінги, на яких педагогів знайомили з передумовами розвитку творчої діяльності та технологіями художньо-педагогічної діяльності. Третій етап підвищення фахової компетентності педагогів був присвячений серії майстер-класів з виготовлення української традиційної народної іграшки. Запропонована експериментальна методика що включала проведення семінарів, майстер-класів та тренінгів, сприяла підвищенню рівня фахової компетентності педагогів до використання української народної іграшки в роботі з дітьми, які мають знижений зір.

Ключові слова: методика, народна іграшка, компетенція, корекційно-освітній процес, знижений зір.

УДК 364.7-053.2-056.26-056.34(477)
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-60-70

CURRENT ISSUES, GOALS AND OBJECTIVES OF CORRECTIONAL AND REHABILITATION SERVICES OF UKRAINE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AND/OR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ, МЕТА І ЗАВДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ СЛУЖБ УКРАЇНИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА/АБО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

NATALIIA KEDA,

assistant

<https://orcid.org/0000-0002-9368-8240>

natalikeda@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

НАТАЛІЯ КЕДА,

асистент

*Бердянський державний
педагогічний
університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 27, 2019

ABSTRACT

The article reveals status, goals and objectives of correctional and rehabilitation services for children with special educational needs and/or children with disabilities at the present stage of development of Ukraine. The author provided scientific and pedagogical definition of term correctional and rehabilitation services as structured system of facilities, divisions and positions that implements correctional and rehabilitation activities support for the different social institution (medicine, social protection, education).

The attention is focused on on multidimensional concept of correctional and rehabilitation services that could be considered as a social institution, process, team of specialists, result.

A number of issues that actual for practical work of correctional and rehabilitation services are given in the article.

There have been analyzed main international documents and legislative base of Ukraine about ensuring constitutional rights to receive correctional and rehabilitation services for children with special educational needs and/or children with disabilities.

The accent was done that state takes actions for effective functionality of system of correctional and rehabilitation services. But absence of unified mechanism for coordination activities of correctional and rehabilitation services of different social

institution leads to non effective functionality of services and have an impact to the provided quality of correctional and rehabilitation assistance.

Prospects for further research are in studying structure, meaning and activities efficiency new type of correctional and rehabilitation services.

Key words: *correctional and rehabilitation services, children with special educational needs, children with disabilities, legislative base.*

Вступ. В Україні функціонує мережа соціальних, психологічних, корекційно-реабілітаційних служб, які покликані надавати соціальну, психологічну, психолого-педагогічну, корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з інвалідністю та/або зособливими освітніми потребами.

Слід зазначити, що на законодавчому рівні ухвалено документи: "Положення про Державну соціальну службу України" Кабінету Міністрів України від 22.05. 2019 № 458, "Типове положення про службу у справах дітей обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації" від 30.08. 2007 № 1068; наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509 "Положення про психологічну службу системи освіти України". Проте не створено на державному рівні нормативно-правових засад, якими регламентується діяльність корекційно-реабілітаційних служб в Україні. На сьогодні не існує єдиного механізму, який координує діяльність корекційно-реабілітаційних служб різних соціальних інститутів, що не сприяє підвищенню якості наданої корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та/або з фізичними, психічними, інтелектуальними, сенсорними порушеннями.

Створення реабілітаційних установ, їх змістовне, організаційне, методичне, матеріальне та кадрове наповнення здійснюється за різними відомчими концептуальними підходами, які іноді суперечать один одному (Шевцов, 2010).

Різні аспекти розвитку та функціонування корекційно-реабілітаційних служб України досліджувалися вітчизняними науковцями.

Зокрема, А. Шевцовим, основоположником української наукової школи системного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності, розроблено системно-методологічні засади діяльності та розвитку корекційно-реабілітаційних служб у світлі сучасної системно-синергетичної парадигми. Проблема методології корекційно-реабілітаційної діяльності присвячена низка наукових праць Т. Дегтяренко.

В основу перебудови стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями в Україні покладені ідеї провідних науковців країни В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, В. Синьова, А. Шевцова та ін. (Дегтяренко, 2013:82).

Мета статті: розкрити стан розвитку, мету і завдання корекційно-реабілітаційних служб України в контексті надання відповідної допомоги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами.

Методи та методики дослідження. У написанні статті було використано такі методи: аналіз, синтез та узагальнення нормативно-правових документів, праць, методичних посібників з актуальних проблем

діяльності корекційно-реабілітаційних служб, що забезпечують надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами.

Результати та дискусії. Вивчення досвіду практичної роботи корекційно-реабілітаційних установ, які надають послуги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами, довело, що на тлі позитивних зрушень у діяльності зазначених служб є проблеми, вирішення яких потребує міжсекторального підходу. Зокрема, не створено єдиний банк даних дітей, які потребують корекційно-реабілітаційної допомоги; відсутні мультидисциплінарні реабілітаційні команди, до складу яких мають входити фахівці з різних відомчих структур; актуальною є проблема підготовки фахівців широкого профілю для роботи в корекційно-реабілітаційних закладах тощо.

У контексті окресленої нами проблеми вважаємо за доцільне докладніше зупинитися на сутнісних характеристиках поняття “корекційно-реабілітаційні служби” для осіб з інвалідністю, в тому числі для дітей з особливими освітніми потребами.

Відносно твердження “корекційно-реабілітаційні служби” поки що відсутня загальноприйнята дефініція цього терміна.

При визначенні поняття “корекційно-реабілітаційні служби” ми виходили із визначень понять:

– “корекція”: виправлення чого-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 574);

– “реабілітація”: комплекс медичних, педагогічних, професійних засобів, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 1204);

– “служба”: 1) дія за значенням служити; 2) галузь виробництва, а також установа, організація, що відає тією чи іншою ділянкою роботи (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 1345).

На нашу думку, корекційно-реабілітаційні служби – це структурована система закладів, установ, підрозділів і посад, що здійснюють корекційно-реабілітаційний супровід діяльності різних соціальних інститутів (медицина, соціальний захист, освіта тощо). Отже, корекційно-реабілітаційні служби – багатоаспектне поняття, яке можна розглядати як: соціальний інститут (структурована система закладів, установ, підрозділів системи охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення, в яких здійснюється корекційно-реабілітаційна допомога); процес, який включає медичну реабілітацію, психолого-педагогічну реабілітацію, професійну реабілітацію, трудову реабілітацію, фізкультурно-спортивну реабілітацію, фізичну реабілітацію, психічну реабілітацію, абілітацію, психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвиткову роботу тощо; команду фахівців, які забезпечують проведення корекційно-реабілітаційної роботи (реабілітолог, лікар-невролог дитячий, логопед, лікар-психолог, лікар-педіатр, лікар-сурдолог, лікар з лікувальної фізкультури, фізичний терапевт, учитель-дефектолог, учитель-

реабілітолог, практичний психолог, соціальний педагог, асистент учителя, методисти, науковці та інші); результат, тобто створення умов для осіб з інвалідністю, в т.ч. дітей з особливими освітніми потребами для їх максимально можливої інтеграції в суспільство.

Основною метою діяльності корекційно-реабілітаційних служб України для дітей з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами є:

- надання комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами для максимальної реалізації їхнього особистого потенціалу; відновлення та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення та підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство;

- забезпечення дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами доступу до якісної освіти та здобуття її шляхом здійснення системи психологічних, педагогічних, медичних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів;

- підвищення ефективності діяльності фахівців, які здійснюють корекційно-реабілітаційну роботу.

Система спеціальних закладів, установ і підрозділів, у яких функціонують корекційно-реабілітаційні служби для дітей з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю, має різне підпорядкування: Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики України, Міністерству охорони здоров'я України.

Заклади, які підпорядковані Міністерству освіти і науки України:

- ясла-садок комбінованого типу – для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, до складу якого можуть входити спеціальні, інклюзивні, санаторні групи;

- ясла-садок компенсуючого типу (спеціальні і санаторні) – для дітей віком від двох до шести (семи) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

- спеціальні та інклюзивні групи для розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, затримкою психічного розвитку, які входять до складу закладів дошкільної освіти;

- заклади дошкільної освіти (центри розвитку дитини) системи освіти, в яких забезпечуються фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекція психологічного і фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші заклади освіти чи виховуються вдома;

- спеціальні школи;

- інклюзивні та спеціальні класи закладів загальної середньої освіти;

- іклюзивно-ресурсні центри;

- навчально-реабілітаційні центри.

Заклади, що підпорядковані Міністерству соціальної політики України:

- центр комплексної реабілітації осіб з інвалідністю, структурними підрозділами якого можуть бути: відділення ранньої реабілітації (абілітації); відділення соціальної реабілітації (абілітації); відділення

психологічної реабілітації; відділення психолого-педагогічної реабілітації; відділення фізичної реабілітації; відділення фізкультурно-спортивної реабілітації; відділення професійної реабілітації; відділення трудової реабілітації / працетерапії (трудоі майстерні); відділення медичної реабілітації або медичного спостереження; відділення тимчасового цілодобового перебування; відділення стаціонарного перебування; служба соціального патронажу; інші структурні підрозділи, діяльність яких пов'язана з реабілітацією (абілітацією);

- дитячі будинки-інтернати.

Заклади, які підпорядковані Міністерству охорони здоров'я України:

- спеціалізовані будинки дитини;

- дитячі психоневрологічні санаторії;

- дитячі відділення при психоневрологічних лікарнях.

Корекційно-реабілітаційні служби для дітей з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами функціонують у ряді галузей та державних інституцій. Слід урахувати, що в кожній ланці (освіта, медицина, соціальні служби тощо) корекційно-реабілітаційні служби відрізняються особливістю структури, завдань, які ними виконуються.

Так, одним із головних завдань спеціальних закладів освіти передусім є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку. Для реалізації зазначеного завдання фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів проводиться комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини. На підставі результатів комплексної оцінки спеціалісти центру розробляють рекомендації щодо освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини.

Основне завдання, яке виконують заклади, підпорядковані Міністерству соціальної політики України, полягає в забезпеченні права осіб з інвалідністю на реабілітацію (абілітацію) з метою їхньої подальшої інтеграції у суспільство шляхом проведення комплексу заходів з ранньої, соціальної, психологічної, фізичної, медичної, психолого-педагогічної, фізкультурно-спортивної, професійної, трудової реабілітації (абілітації) з урахуванням їх потреб.

Перелік реабілітаційних послуг, технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення, що гарантовані державою та надаються особам з інвалідністю, дітям з інвалідністю, визначений Державною типовою програмою реабілітації осіб з інвалідністю. Програма виконується шляхом складання індивідуальних програм реабілітації для осіб з інвалідністю медико-соціальними експертними комісіями, для дітей з інвалідністю – лікарсько-консультативними комісіями лікувально-профілактичних закладів (постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 № 1686).

Заклади охорони здоров'я покликані створити умови для медико-соціального обслуговування, розвитку виховання та навчання дітей-сиріт,

дітей, які залишилися без піклування батьків, з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального та сенсорного розвитку віком від народження до чотирьох років; забезпечити умови для надання висококваліфікованої медичної, психолого-педагогічної реабілітації дітям з психоневрологічними захворюваннями.

В Україні питання стосовно надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами є пріоритетним напрямом державної політики в соціальній, освітній сферах та охорони здоров'я.

Стратегічні напрями державної політики щодо правових засад на здобуття освіти в різних формах дітьми з особливими освітніми потребами, в т.ч. з інвалідністю, окреслені в постановах Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти” від 10.04.2019 № 530; “Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 09.08.2017 № 588; “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15.08.2011 № 872; “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами” від 21.08.2013 № 607; “Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр” від 06.03.2019 № 221; “Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів” від 08.12.2006 № 1686.

Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 “Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр” та розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 № 350-р “Деякі питання створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя” затверджено засади діяльності корекційно-реабілітаційних служб нового типу (інклюзивно-ресурсних центрів, центрів раннього втручання).

Держава вживає заходів для надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами, які зростають у малозабезпечених родинах зі складними життєвими обставинами. Для захисту прав таких дітей, підтримки сім'ї зі складними життєвими обставинами, створення умов для виховання дітей у родині (в т.ч. забезпечення належної корекційно-реабілітаційної допомоги, організація навчання в інклюзивних/спеціальних класах за місцем проживання) розпорядженням Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 526-р затверджено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та План заходів з реалізації її I етапу.

З метою забезпечення ефективного функціонування корекційно-реабілітаційних служб сучасної системи раннього втручання, інклюзивної освіти, абілітації і реабілітації розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.12.2017 № 1008-р затверджено план заходів із упровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування,

обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Виконання ухваленого документа дасть змогу отримати більш ширшу картину здоров'я осіб дитячого населення, тому що, наприклад, дві особи з однаковим захворюванням можуть мати різні рівні функціонування.

Ефективність системи корекційно-реабілітаційної допомоги залежить від професійної підготовки фахівців. Вочевидь, що заклади вищої освіти здійснюють підготовку спеціалістів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням лише одного з видів порушень таких дітей. Наприклад, фахівці зі спеціальності “Сурдопедагогіка” обізнані з методиками роботи з дітьми з порушеннями слуху; зі спеціальності “Логопедія” – з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення тощо. В інклюзивній групі/класі можна виховувати і навчати до 3 дітей з особливими освітніми потребами (зі зниженим зором, слухом, з легкими інтелектуальними порушеннями тощо). Тому постає питання про підготовку фахівців широкого профілю, що будуть одночасно володіти методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних нозологій.

Майбутній фахівець повинен опанувати теоретичні засади навчання, виховання, корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями та оволодіти *різними* спеціальними методиками їх навчання (наприклад, методикою читання та письма незрячих Л. Брайля, жестовою та дактильною мовами тощо) (Дегтяренко, 2011: 319).

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства можна стверджувати, що держава вживає заходів для розвитку системи корекційно-реабілітаційних служб. Однак на сьогодні ще не можна стверджувати, що система таких служб задовольняє всі потреби дітей з інвалідністю та повністю відповідає сучасним європейським стандартам та рекомендаціям ООН і ВООЗ. Для забезпечення ефективного функціонування корекційно-реабілітаційних служб існує нагальна потреба щодо налагодження міжвідомчого підходу, впровадження системи попередження інвалідності на основі мультидисциплінарного підходу, а також кращого світового досвіду функціонування зазначених служб.

Вочевидь, що і питання стосовно теоретико-методологічних засад корекційно-реабілітаційних служб в Україні ще недостатньо вивчено і вимагає подальших наукових досліджень.

Повноцінний розвиток сучасної системи корекційно-реабілітаційних служб гальмується недооцінкою ролі реабілітаційної теорії (Шевцов, 2010).

Слід констатувати, що проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми та не претендує на дослідницьку завершеність її висвітлення.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні структури, змісту та ефективності діяльності корекційно-реабілітаційних служб нового типу для дітей з інвалідністю та/або з особливими освітніми потребами.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія/ Т.М. Дегтяренко. – Суми: Університетська книга, 2011. – 403 с.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки / Т. М. Дегтяренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 78-84.

4. Деякі питання створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя [Електронний ресурс]: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 № 350-р // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/350-2019-%D1%80> (дата звернення 01.07.2019).

5. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF> (дата звернення 03.07.2019).

7. Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 № 1686 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

8. Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків [Електронний ресурс]: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.12.2017 № 1008-р // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-%D1%80> (дата звернення 01.07.2019).

9. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

11. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

12. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 № 221 // Верховна Рада України: офіц. веб-

портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF> (дата звернення 01.07.2019).

13. Про національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу [Електронний ресурс]: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 526-р // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення 01.07.2019).

14. Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.03/А.Г. Шевцов; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., – 2010. – 46 с. [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%20%D0%90.%20%D0%93.\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%20%D0%90.%20%D0%93.$) (дата звернення 01.07.2019).

References

1. Busel, V. T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. [The Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian language], Irpin: VTF «Perun», p. 1728 [in Ukrainian].

2. Degtyarenko, T. M. (2011). Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehiia upravlinnia: monohrafiia [Correctional and rehabilitation services: management strategy: monograph]. Sumy: Universytetska knyha – University book, p. 203. [in Ukrainian].

3. Degtyarenko, T. M. (2013). Korektsiino-reabilitatsiina dopomoha osobam z psykhofizychnymy porushenniamy yak suspilnyi fenomen ta ob'iekt spetsialnoi pedahohiky / T. M. Dehtiarenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia. [Correctional and rehabilitation support for people with psychophysical disabilities as a social phenomenon and special pedagogic object / Degtyarenko T. M. // Scientific Journal National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Special pedagogic and special psychology] – Issue 24. – pp. 78-84. – Link: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=Nchnpu_019_2013_24_20 (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

4. Deiaki pytannia stvorennia systemy nadannia posluhy rannoho vtruchannia dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberezhenntia yii zdorovia ta zhyttia [Elektronnyi resurs]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 22.05.2019 # 350-r // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [Some questions are about creating an early intervention service to help child develop, maintain child health and life [Electronic resource]: Ordinance of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 350-r of 22.05.2019 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/350-2019-%D1%80> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

5. Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 09.08.2017 # 588 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. Veb-portal. [Amendments to the Procedure of Inclusive Learning Organization in Secondary Educational Establishments [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 09.08.2017 No. 588 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoï zahalnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2013 # 607 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal [On Approval of the State Standard of Primary General Education for Children with Special Educational Needs [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine # 607 of 21.08.2013 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF> (request date 03.07.2019) [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi typovoï prohramy reabilitatsii invalidiv [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16.12.2006 # 1686 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On Approval of the State Model Program of Rehabilitation of Persons with Disabilities [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 16.12.2006 No. 1686 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia planu zakhodiv iz vprovadzhenia v Ukraini Mizhnarodnoi klasyfikatsii funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia ta Mizhnarodnoi klasyfikatsii funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia ditei i pidlitkiv [Elektronnyi resurs]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.12.2017 # 1008-r // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On approving the plan of measures for implementation in Ukraine of the International Classification of Functioning, Restrictions of Life and Health and the International Classification of Functioning, Restrictions of Life and Health of Children and Adolescents [Electronic resource]: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 27.12.2017 No. 1008-r // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-%D1%80> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii diialnosti inkluzyvnykh hrup u zakladakh doshilnoi osvity [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10.04.2019 # 530 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On Approving the Procedure for Organizing the Activities of Inclusive Groups in Preschool Education Institutions [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 530 of 10.04.2019 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Off. web portal.] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011 # 872 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On Approving the Procedure for Organizing Inclusive Learning in Secondary Educational Institutions [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 15.08.2011 No. 872 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12.07.2017 # 545 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On Approval of the Regulation on the Inclusive Resource Center [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine # 545 of 12.07.2017 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Off. web portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (request 01.07.2019) [in Ukrainian].

12. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialnu shkolu ta Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr [Elektronnyi resurs]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 06.03.2019 # 221 // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On

Approval of the Regulations on the Special School and the Regulations on the Training and Rehabilitation Center [Electronic resource]: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 06.03.2019 No. 221 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

13. Pro natsionalnu stratehiuu reformuvannia systemy instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017-2026 roky ta plan zakhodiv z realizatsii yii I etapu [Elektronnyi resurs]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 09.08.2017 # 526-r // Verkhovna Rada Ukrainy: ofits. veb-portal. [On the National Strategy for Reforming the System of Institutional Care and Child-Rearing for 2017-2026 and the Plan of Measures for Implementing its Stage I [Electronic resource]: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine # 526-r of 09.08.2017 // The Verkhovna Rada of Ukraine: Official web-portal] – Link: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

14. Shevtsov, A.H. (2010). Osvitni osnovy systemy reabilituvannia osib z obmezheniamy zhyttiediialnosti: avtoref. dys. dokt. ped. nauk: 13.00.03. [Educational bases of the system of rehabilitation of persons with disabilities] – National Pedagogical Dragomanov University. p.46. [Electronic resource]: Link: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%20%D0%90.%20%D0%93.\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%86%D0%BE%D0%B2%20%D0%90.%20%D0%93.$) (request date 01.07.2019) [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто стан, мету та завдання корекційно-реабілітаційних служб для дітей з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю на сучасному етапі розвитку України. Автором надано науково-педагогічне визначення поняття корекційно-реабілітаційних служб як структурованої системи закладів, установ, підрозділів і посад, що здійснюють корекційно-реабілітаційний супровід діяльності різних соціальних інститутів (медичина, соціальний захист, освіта).

Акцентовано увагу на тому, що корекційно-реабілітаційні служби – багатоаспектне поняття, яке можна розглядати: соціальний інститут, процес, команду фахівців і результат.

Висвітлено низку проблем, які є актуальними для практичної роботи корекційно-реабілітаційних служб.

Проведено аналіз основних міжнародних документів та законодавчої бази України щодо забезпечення конституційного права дітей з особливими освітніми потребами та/або з інвалідністю на отримання корекційно-реабілітаційних послуг.

Наголошено на тому, що держава вживає заходів для ефективного функціонування системи корекційно-реабілітаційних служб. Проте відсутність єдиного механізму, що координує діяльність корекційно-реабілітаційних служб різних соціальних інститутів, не сприяє ефективному функціонуванню служб та впливає на якість наданої корекційно-реабілітаційної допомоги.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні структури, змісту та ефективності діяльності корекційно-реабілітаційних служб нового типу.

Ключові слова: корекційно-реабілітаційні служби, діти з особливими освітніми потребами, діти з інвалідністю, нормативно-правова база.

УДК 373.29:159.922.72

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-71-79

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF BEHAVIORAL COMPONENT OF SENIOR PRESCHOOLER'S READINESS TO STUDY AT SCHOOL

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

ANGELIKA KURCHATOVA,

PhD, associate professor

АНЖЕЛІКА КУРЧАТОВА,

доктор філософії в галузі освіти,
доцент

<https://orcid.org/0000-0002-5498-9323>

kurchat67@gmail.com

V.O. Sukhomlynskyi National
University of Mykolaiv

Миколаївський національний
університет імені

В. О. Сухомлинського

✉ 24 Nikolska St.,

Mykolaiv, 54030 Ukraine

✉ м. Миколаїв, Україна

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

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article deals with the problem of children's readiness to study at school in different historical periods. It is proved that pedagogical phenomena and facts are determined by specific socio-historical circumstances and conditions that determine their essential and substantive aspects, social, institutional and personal expediency. Considering the subject of the research, the concepts "readiness to study at school", "readiness", "behavioral component of the child's readiness to study at school" are characterized. The degree of problem study and scientific researches of scientists in which analysed the preparation of children to school through the prism of public order in different historical periods of development of preschool pedagogy is covered. The study shows that the process of behavioral component formation of a senior preschooler's readiness for school is variable, historical. The definition and characteristics of children's behavioral readiness for schooling are presented. The peculiarities of the behavioral component formation of preschool children's readiness to study at school are described.

Keywords: school preparation, school readiness, senior preschoolers, behavioral component of readiness

Вступ. Успішне вирішення завдань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності навчання, сприятливе професійне становлення в майбутньому визначаються тим, наскільки вірно враховується рівень готовності дітей до шкільного навчання. Підготовка до навчання в школі є

одним із важливих завдань навчання і виховання дошкільників, рішення якого в єдності з іншими забезпечить рівні стартові можливості для майбутніх школярів.

Готовність до навчання в школі – важливий підсумок розвитку дитини в період дошкільного дитинства і значимий показник ефективності її виховання й навчання в закладі дошкільної освіти і сім'ї. Готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Їх сукупність являє собою єдину цілісну систему шкільної зрілості, сторони якої тісно взаємопов'язані і є базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи.

Одним із компонентів готовності дитини до систематичного навчання в школі є поведінковий компонент, який включає сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому. Поведінкова готовність є важливою передумовою успішного навчання в школі, від її сформованості залежить відношення дитини до освітнього процесу, вчителя, однокласників. Тому важливо ще до початку шкільного навчання виявити рівень сформованості поведінкового компонента готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання.

Історичний досвід урахування поведінкового компонента підготовки дітей до школи, представлений у наукових джерелах, сьогодні потребує сучасного переосмислення та використання в певних теоретичних і методичних рамках, які визначаються сучасними суспільними, економічними, освітніми чинниками.

Проблема поведінкового компонента готовності старших дошкільників до школи актуальна сьогодні не тільки з теоретичної, але й з методичної точок зору, що відкриває перспективу для розробок нових методик для діагностики і методів формування поведінкового компонента готовності дітей до навчання в школі.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів формування поведінкового компонента готовності старшого дошкільника до навчання в школі.

Проблема підготовки дітей до навчання в школі була актуальною на всіх історичних етапах існування шкільного життя, але підходи, тенденції, соціальне підґрунтя її було різним. Питання підготовки дітей до школи, формування готовності до систематичного навчання піднімалися багатьма педагогами (О. Усова, Г. Леушина, Є. Тихеева, Л. Виготський, О. Запорожець).

Загальнопедагогічний та методичний аспект готовності дітей до системного шкільного навчання розробляли педагоги (Л. Артемова, М. Безруких, Т. Бондаренко, Я. Коломінський, О. Кононко, В. Маралов, О. Проскура, В. Палійчук, Т. Пантук, Т. Поніманська, О. Савченко, Н. Харченко, Н. Черепаня, С. Чупахіна, С. Уфїмцева, Л. Федорович).

О. Усова зазначала в підготовці дітей до навчання в школі не обов'язковість певного обсягу знань, а важливість формування вміння навчальної діяльності, організованості, дисципліни (Усова, 1981). На думку Т. Поніманської, готовність до навчання в школі є "інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання в школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності" (Поніманська: 2006). Н. Черепаня стверджує, що "готовність – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини, а шкільна зрілість – це стан її актуальних і реальних можливостей" (Черепаня, 2006). О. Леонтьєв поняття "готовність до шкільного навчання" пов'язував з розвитком у дітей здатності управляти своєю поведінкою» (Леонтьєв, 2004). В. Маралов готовність дитини до навчання в школі розглядає на трьох рівнях розвитку: морфофункціонального, інтелектуального, особистісного. Зазначені три блоки готовності до навчання в школі утворюють систему, так званих, потенційних властивостей, які актуалізуються безпосередньо в діяльності й поведінці і складають четвертий блок – поведінкових характеристик (Маралов, 1995). У ньому автор виділяє результативний і процесуальний аспекти. Результативний включає в себе конкретні знання, вміння, вчинки, продукти діяльності, а процесуальний – рівень соціальної активності, довільності поведінки (організованість, дисциплінованість, уважність і т.д.), соціальні переживання (Маралов, 1995). Елементом поведінкового компонента є воляова готовність до навчання в школі, яка полягає в розвитку умінь керувати своєю поведінкою, здатності включатися в загальну діяльність, приймати систему вимог, які пред'являються вчителем, школою.

Науковці доводять доцільність використання дефініції "підготовленість" дитини до шкільного навчання. Її трактують як "індивідуальну характеристику особистості дитини, яка опосередковується засвоєними знаннями, вміннями, навичками ігрової, трудової і пізнавальної діяльності, послідовним і наступним впливом сім'ї, дошкільної установи і школи, суб'єкт-суб'єктивним співробітництвом і співтворчістю дітей, педагогів і батьків в умовах навчально-виховного комплексу, що виявляється в процесі стартового, поточного та фінішного діагностування, якісними змінами особистості дитини, а саме її активністю, самостійністю, творчістю, що зумовлюють фізичну, психічну й соціальну розвиненість, компетентність і зрілість, тобто підготовленість до школи" (Федорович, 2003).

У рамках нашого дослідження підготовку дітей до школи визначимо як процес, метою якого є формування комплексу рис і якостей у поведінці дитини (відповідальності, стриманості, дисциплінованості), які сприятимуть успішному подоланню кризи переходу від гри до шкільного навчання з найменшими ризиками для здоров'я, спілкування, діяльності.

Існують різні підходи до термінології у визначенні компонентів готовності до навчання в школі, їх кількості і характеристик.

Основними та рівнозначними є такі компоненти готовності дитини до навчання в школі: фізіологічна і фізична зрілість дитини; психологічна готовність (до неї відносять вольовий, мотиваційний, комунікативний та пізнавальний компоненти); соціальна; дидактична (розумова, інтелектуальна) готовність (Пантюк, 2018). Н. Черепаня виокремлює такі сфери готовності дитини до навчання у школі: фізичну, інтелектуальну, особистісну та емоційно-вольову (Черепаня, 2006). Поведінковий компонент науковцями не виділений окремо в структурі готовності до шкільного навчання.

У першій половині ХХ століття підготовка дітей до школи передбачала лише розумову і тільки за невеликим винятком – інших сфер (фізичної, соціальної, психологічної). Звернемо увагу на те, що власне на початку 50-х рр. починає розроблятися концепція, в якій достатньо різнобічно обґрунтовується готовність дитини до школи, аналізуються її фізіологічна, вольова та дидактична компоненти. Питанням дисципліни, що були одними із центральних у підготовці дітей до навчання в школі, приділялась особливо велика увага. У 50-х рр. ХХ ст. діти мали чітко й однозначно виконувати накази вчителів, і це швидше нагадувало муштру, аніж свідому дисципліну.

У “Програмно-методичних вказівках для вихователя дитячого садка” (1947р.) були визначені вісім розділів, які презентували зміст підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи (Улюкаєва, 2011). Розділ “Організація життя дітей і виховання поведінки” свідчить про те, що питання підготовки дошкільників до навчання в школі починає розглядатися комплексно, з урахуванням не тільки дидактичної, а й фізіологічної, соціальної, психологічної її складових (Пантюк, 2018).

Питання виховання в дітей організованості та дисципліни в 50-60-ті рр. ХХ ст. висвітлювалися в публікаціях журналу “Дошкільне виховання”. Вагомим недоліком проекту “Програми виховання в дитячому садку” початку 60-х рр. ХХ ст. було те, що в ній не наголошено на потребі виховувати в дітей уміння керувати собою, власними вчинками, поведінкою (Косма, 1956).

Вагомим недоліком готовності дитини до школи в середині ХХ ст. визначено відсутність навичок культурної поведінки: стриманості, скромності, ввічливого ставлення до старших та однолітків; прояви недисциплінованості, неорганізованості, незосередженості дошкільників.

На сторінках педагогічної періодики 50-х рр. ХХ ст. з’являються дослідження, що стосуються психологічної готовності дитини до школи. Визначаючи її сутність, дослідники наголошують, що до психологічної готовності, зокрема, належить “формування в дітей уміння керувати своєю поведінкою: правильно сидіти і уважно слухати завдання і пояснення вчителя, акуратно, точно, своєчасно і самостійно їх виконувати” (Косма, 1956: 15). Психологічна готовність – складне комплексне утворення, структура якого охоплює такі компоненти:

інтелектуальний, емоційний, соціальний, вольовий, фізичний, моральний, мотиваційний, поведінковий, які характеризують різні сторони особистості дитини. До психологічної готовності відносять виховання морально-вольових якостей, самостійності, ініціативності дітей.

У проєкті “Програми виховання в дитячому садку” окремий розділ “Навчання на заняттях” присвячувався оволодінню відповідними навичками поведінки, формуванню моральних якостей (Програма, 1962). Аналізуючи проблеми підготовки дошкільників до навчання в школі, педагоги висловлюють побажання щодо деталізації та розроблення проблеми виховання особистості: “Старший дошкільний вік – це період, коли діти вже можуть вчитися керувати собою. Бажано, щоб нова програма дитячого садка більше наголосила на вихованні моральної поведінки. Важливою стороною підготовки дитини до школи є виховання самостійності, працьовитості, взаємодопомоги, взаємоконтролю і самоорганізованості” (Пантюк, 2018).

Проаналізуємо дослідження науковців, які дотичні до проблеми формування поведінкового компонента готовності старших дошкільників до навчання в школі.

Дошкільний період, на переконання учених, характеризується розвитком одного з основних компонентів суб’єкта діяльності – цілеспрямованої довільної поведінки, уміння довільно керувати собою, тобто регулювати власну поведінку (Косенко, 2016: 103-107). Д. Ельконін, Н. Салміна показником психологічної готовності вважають доцільність поведінки як передумови навчальної діяльності, тобто уміння слухати, орієнтуватися, дотримуватися правил, самостійно приймати рішення. У низці наукових досліджень педагогів деталізовано проблеми формування моральної поведінки як показника поведінкового компонента готовності дітей до навчання в школі. В. Котирло досліджувала питання розвитку пізнавальних процесів у дітей-дошкільників, їх вольової, емоційної та мотиваційної сфер, питання підготовки до школи. Т. Фасолько розглядає важливий аспект підготовки дітей до школи – формування їх відповідальності та моральності. У дослідженні подається історико-педагогічний аналіз робіт з питань морального виховання дошкільників та відповідальності як внутрішньої передумови їх моральної поведінки. Обґрунтовано підхід до представлення відповідальності на етапі дошкільного дитинства у вигляді моральної норми поведінки, що конкретизується в наборі правил (Фасолько, 2000). З огляду на сутність нашої проблеми важливою є наукова розвідка Д. Усик, в якій досліджено психологічні особливості саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку та можливості її розвитку за умов сюжетно-рольової гри; визначено актуальний рівень та оптимальний варіант розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників (Усик, 2013). А. Теплюк обґрунтувала питання емоційних переживань як чинника розвитку довільної поведінки дітей старшого дошкільного віку в умовах сім’ї (Теплюк, 2015). Була висловлена думка про те, що, готуючись до самостійного шкільного життя, діти мають навчитися “...слухати пояснення і слідкувати за вказівками вчителя, виділяти істотне, розподіляти свою увагу, співвідносити одержані

результати і поставлену задачу, вміти бути критичним до себе, до результатів своєї роботи, вміти зосереджуватися на явищах та фактах, швидко включатися в роботу, не відволікатися, уважно слідувати за поясненнями вчителя, акуратно виконувати роботу, якою б вона не була: цікавою чи нецікавою тощо” (Гантюк, 2018).

Поведінковий компонент готовності старшого дошкільника до навчання в школі, на думку В. Кан-Калика, включає в себе систему відношень дитини до навколишнього світу, потреби і мотиви поведінки, які проявляються в діях і вчинках (Кан-Калик, 2015: 108).

Поведінковий компонент готовності старших дошкільників до навчання в школі включає в себе:

- наявність мотивів поведінки;
- дотримання суспільних норм поведінки;
- уміння оцінювати себе і свої вчинки згідно з прийнятими в суспільстві правилами і нормами;
- правильне реагування на оцінку і зауваження дорослих.

Процес формування поведінкового компонента готовності старшого дошкільника до школи є змінним, історичним, а врахування цивілізаційних, суспільних чинників, зокрема інформатизації та глобалізації суспільного простору, – необхідна обставина формування його змісту і добору відповідного педагогічного інструментарію.

Важливими чинниками формування поведінкового компонента готовності дітей до школи є: участь представників усіх освітніх та виховних інституцій у процесі підготовки дитини до школи; єдність їхніх педагогічних вимог; взаємодія щодо формування поведінкового компонента готовності дітей до школи; реалізація індивідуального підходу, зокрема обдарованих, і тих, які мають особливі освітні потреби; участь у різноманітних організаційних формах щодо підготовки дітей до школи; педагогічне просвітництво батьків.

Формування поведінкового компонента готовності дітей до школи може бути забезпечена не тільки окремими заняттями – весь уклад життя дитини, її спілкування, діяльність, праця, навчальні заняття мають бути спрямовані на системне навчання у школі.

Протягом двадцятого століття позитивним критерієм успішного переходу дитини із закладу дошкільної освіти до школи вважалося її успішне навчання. Часто на проблемі готовності до навчання в школі – фізіологічній, психологічній, соціальній – увага не акцентувалася, а дидактична готовність завжди була пріоритетною детермінантою. Слід зазначити, що поведінковий компонент не вважали важливим показником готовності старших дошкільників до навчання в школі, і його формування не було одним із пріоритетних у процесі підготовки до навчання. Негативним результатом нівелювання поведінкового компонента в підготовці дошкільників до систематичного навчання було недотримання дітьми правил поведінки в школі. Учителі стверджували, що молодші школярі не вміють поводити себе на уроках (викрикують з місця, говорять хором, не дотримуються строгої дисципліни): “Важко дітям навчитися

стримувати себе. Навіть знаючи, що говорити на занятті можна тільки, коли питають, і що треба підняти руку, якщо хочеш щось сказати, багато старших дітей на початку року тягнуть руку якомога вище, крутяться, схоплюються з місця, підказують” (Горбачова, 1954: 15). Це означає, що без розуміння та усвідомлення необхідності формування поведінкового компонента, процес підготовки дитини до навчання в школі не буде цілісним, а результат – якісним.

Таким чином, історико-педагогічний досвід виділення поведінкового компонента в структурі готовності дітей до школи та його формування детермінуються конкретними суспільно-історичними обставинами та умовами, які визначають їх сутнісний і змістовий аспекти, суспільну, інституційну й особистісну доцільність.

Проаналізовані матеріали проведених у попередні роки наукових досліджень у галузі психології та педагогіки, що висвітлюють різні аспекти проблеми формування поведінкового компонента готовності дітей до навчання в школі, дають підставу зробити припущення, що за умови відповідно організованого освітнього процесу діти старшого дошкільного віку можуть засвоїти зміст, оволодіти розумовими операціями та набути таких морально-вольових якостей як стартових у шкільному учінні, які дають можливість їм легше адаптуватися до нового соціального осередка – школи. На етапі підготовки дітей до школи з’явилася тенденція створення умов для формування успішної моделі поведінки дитини дошкільного віку.

Подальшого дослідження потребують питання:

– розробки діагностувальної методики сформованості поведінкового компонента готовності старших дошкільників до навчання в школі, що дасть змогу встановити рівень сформованості окресленого компонента та готовності до шкільного навчання в цілому;

– пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу формування поведінкового компонента готовності старших дошкільників до навчання в школі.

Література

1. Горбачева В.А. Развитие педагогических требований к поведению детей, переходящих из детского сада в школу / В.А. Горбачева // Детский сад и школа : сборник статей / под. ред. А.А. Люблинской. – М., 1954. – С. 15–34.

2. Кан-Калик В. Психологические аспекты педагогического общения / В. Кан-Калик // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 104–112.

3. Косенко Ю.М. Сучасні погляди на проблему наступності дошкільної і початкової освіти / Ю.М. Косенко // Актуальні проблеми науки та освіти : зб. наук.-практ. конф. викладачів МДУ / за заг. ред. К.В. Балабанова. – Маріуполь : МДУ, 2016. – 308 с.

4. Косма Т. Про деякі психологічні передумови готовності дитини до навчання у школі / Т. Косма // Дошкільне виховання. – 1956. – № 12. – С.15–20.

5. Маралов В.Г., Фролова Л.П. Психологические основы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста / В.Г. Маралов, Л.П. Фролова, Л.П. Череповец, 1995. – 97 с.

6. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Нравственная сфера личности дошкольника : Монография / Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 240 с.

7. Пантюк Т. І. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945-2017 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пантюк Тетяна Ігорівна ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2018. – 44 с.

8. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська. – К. : Академія, 2006. – 456 с.

9. Програма виховання в дитячому садку. Проект. – К. : Рад. школа, 1962. – 207 с.

10. Теплюк А. А. Емоційні переживання як чинник розвитку довільної поведінки дітей дошкільного віку в умовах сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Теплюк; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ, 2015. – 20 с.

11. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : нав. посіб. / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХ1, 2011. – 238 с.

12. Усик Д. Б. Психологічні особливості саморегуляції поведінки старших дошкільників у сюжетно-рольовій грі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. Б. Усик; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2013. – 19 с.

13. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова ; под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

14. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Т.С. Фасолько ; Інститут проблем виховання АПН України. К., 2000 – 189 с.

15. Федорович Л.О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.09 / Л.Федорович; Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

16. Черепаня Н.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.І. Черепаня ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2006. – 21 с.

References

1. Kan-Kalyk V. Psykhologicheskiye aspekty pedahohicheskoho obshcheniya [Psychological Aspects of Pedagogical Communication] / V. Kan-Kalyk // Narodnoe obrazovanye. – 2015. – № 5. – PP. 104-112.

2. Kosenko Yu.M. Suchasni pohliady na problemu nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї osvity [Contemporary views on the problem of continuity of preschool and primary education] / Yu.M. Kosenko // Aktualni problemy nauky ta osvity [Actual problems of science and education]: zb. nauk.-prakt. konf. vykladachiv MDU / za zah. red. K.V. Balabanova. – Mariupol : MDU, 2016. – 308 p.

3. Maralov V.H., Frolova L.P. Psykhologicheskiye osnovy korrektsyy lychnostnoho razvytytia detei doshkolnoho vozrasta [Psychological bases of correction of personal development of children of preschool age] / V.H. Maralov, L.P. Frolova, L.P. Cherepovets, 1995. – 97 p.

4. Pantiuk T. I. Suspilno-pedahohichni determinanty pidhotovky ditei do shkoly v Ukraini: teoriia i praktyka (1945-2017 rr.) [Social and pedagogical determinants of preparing children for school in Ukraine: theory and practice (1945-2017)] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Pantiuk Tetiana Ihorivna ; Zhytomyr. derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2018. – 44 p.

5. Melnykova N.V., Ovcharova R.V. Nravstvennaia sfera lychnosti doshkolnyka : Monohrafiya [The moral sphere of the preschooler's personality: Monograph] / N.V. Melnykova, R.V. Ovcharova. – Kurhan: Yzd-vo Kurhanskoho hos. un-ta, 2007. – 240 p.

6. Ponimanska T.I. Doshkilna pedahohika [Preschool Pedagogy]/ T.I. Ponimanska. – K. : Akademia, 2006. – 456 p.
7. Tepluk A. A. Emotsiini perezhyvannia yak chynnyk rozvytku dovilnoi povedinky ditei doshkilnogo viku v umovakh simi [Emotional experiences as a factor of development of arbitrary behavior of preschool children in family conditions]: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 / A. A. Tepluk; Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. – Kyiv, 2015. – 20 p.
8. Uliukaieva I. H. Istoriia suspilnoho doshkilnogo vykhovannia v Ukraini [History of public preschool education in Ukraine]: nav. posib. / I. H. Uliukaieva. – Donetsk : LANDON-KhKh1, 2011. – 238 p.
9. Usyk D. B. Psykholohichni osoblyvosti samorehuliatcii povedinky starshykh doshkilnykiv u suzhetno-rolonii hri [Psychological peculiarities of behavior self-regulation of senior preschoolers in a plot-role game]: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 / D. B. Usyk; Khark. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. – Kh., 2013. – 19 p.
11. Usova A.P. Obuchenye v detskom sadu [Training in kindergarten] / A.P. Usova ; pod red. A.V. Zaporozhtsa. 3-e yzd., yspr. – M. : Prosveshchene, 1981. – 176 p.
12. Fasolko T.S. Vychovannia vidpovidalnoi povedinky u ditei starshoho doshkilnogo viku [Educating responsible behavior in older preschool children] : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Doshkilna pedahohika» / T.S. Fasolko ; Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. K., 2000 – 189 p.
13. Fedorovych L.O. Pidhotovka ditei do shkoly v umovakh navchalno-vychovnoho kompleksu [Preparation of children for school in conditions of educational complex]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.09 / L.Fedorovych; Kryvorizkyi derzh. ped. un-t. – Kryvyi Rih, 2003. – 20 p.
14. Cherepania N.I. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky ditei do shkoly [Organizational and pedagogical conditions for preparing children for school]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.08 / N.I. Cherepania ; Pivdennoukrainskyi derzh. ped. un-t im. K.D. Ushynskoho. – O., 2006. – 21 p.

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито проблему готовності дітей до навчання у школі в різні історичні періоди. Доведено, що педагогічні явища та факти детермінуються конкретними суспільно-історичними обставинами та умовами, які визначають їх сутнісний і змістовий аспекти; суспільну, інституційну й особистісну доцільність. З огляду на предмет дослідження, схарактеризовано поняття “готовність до навчання в школі”, “підготовленість”, “поведінковий компонент готовності дитини до навчання в школі”. Проаналізовано ступінь дослідженості проблеми та наукові розвідки науковців, у яких висвітлено підготовку дітей до школи крізь призму суспільного замовлення в різні історичні періоди розвитку дошкільної педагогіки. У дослідженні доведено, що процес формування поведінкового компонента готовності старшого дошкільника до школи є змінним, історичним. Подано визначення та охарактеризовано компонент поведінкової готовності дітей до шкільного навчання. Описано особливості формування поведінкового компонента готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Ключові слова: *підготовка до школи, готовність до шкільного навчання, старші дошкільники, поведінковий компонент готовності.*

УДК:373.2.037.1:616 – 009.2 – 053.4
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-80-92

METHODICAL FEATURES OF THE CORRECTION OF STIFFNESS IN THE JOINTS IN THE PHYSICAL EDUCATION OF YOUNG CHILDREN WITH SPASTIC FORMS OF MOTOR DISORDERS

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ТУГОПОДВИЖНОСТИ В СУСТАВАХ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО СПАСТИЧЕСКИМИ ФОРМАМИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ

NIKOLAY MOGA,

Candidate of pedagogical sciences,
doctoral

<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

moga2003@ukr.net

National Pedagogical University
named after M.P. Drahomanova

НИКОЛАЙ МОГА,

кандидат педагогических наук,
докторант

Национальный педагогический
университет имени
М.П.Драгоманова,

✉ ул. Тургеневская 8, г. Киев,
01054

✉ 8 Turgenev St.,
Kiev, 01054

Original manuscript received: July 14, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article discusses the correction features of the physical development of young children with spastic forms of motor disorders. Focusing on the previously developed physical rehabilitation correction strategy of young children with spastic syndrome of movement disorders, the article focused on the secondary correctional vector in the general rehabilitation system of this children contingent – the release of the necessary freedom degree in the child musculoskeletal system. The restoration of the necessary freedom degree in the articular-ligament apparatus can overcome the motor problems that exist in this children contingent. Both traditional techniques of joint development, adopted in the practice of physical rehabilitation of people with spastic paresis, and innovative author's approaches to solving this problem are described in sufficient detail. These included passive development of stiff joints (in the form of gymnastics for newborns, fitball, pestoval and massage gymnastics), forced development of stiff joints using soft imperative simulators, Ugul technology, the author's technique "Cornice", TRS-loops (trirexes). In this regard, it was shown that technical aspect of working with joints not the most important aspect in problem solving. The comments have particular value, which describe how to adapt the well-known correctional techniques to the characteristics of the early age children with spastic-type

motor disorders. And the main problem here is the pain arising from the manipulation of the discomfort joints for very sensitive babies. The solution of this task is achieved through the representation of the physical rehabilitation process as theatrical performance based on the fabulous plot of the interaction between an adult and a child, the imagery of each physical performed exercise, the emotional richness of corrective influences, increasing the child's motivation for joint educational activities.

Prospects for research in this area lie in the search for a harmonious combination of several leading techniques for increasing mobility in the biofells of the musculoskeletal system of this children contingent: passive forced exercises combined with mechanotherapy and elements of parental bonding.

Key words: *technique, early age, correction, joint stiffness.*

Введение. В настоящей статье предполагается рассмотреть один из векторов коррекции, который объединяет в себе техники, направленные на высвобождение необходимых степеней свободы в опорно-двигательной системе подопечного. Подобные исследования уже проводились рядом авторов [1 – 8]. Однако анализ данных источников выявил следующую картину:

1. Большинство исследований было посвящено изучению проблемы детского церебрального паралича, что не является предметом нашего исследования.

2. В большинстве случаев работы были посвящены вопросам физической реабилитации детей дошкольного и школьного возраста, в то время как зона нашего интереса ограничивается детьми раннего возраста.

3. Преобладающее исследование данной проблемы проводилось специалистами-медиками, при этом весьма скромно представлены работы в области коррекционной педагогики.

Всё сказанное выше и предопределило актуальность написания данной статьи.

Целью исследования является адаптация на основе накопленного практического опыта общеизвестных коррекционных техник достижения необходимых степеней свободы в опорно-двигательном аппарате применительно к детям раннего возраста со спастическими парезами.

Методы и методики исследования. Основоу дослідження є теоретичні (порівняльний аналіз науково-методичної та педагогічної літератури) та емпіричні (спостереження, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду навчання) методи.

Результаты и дискуссии. Общеизвестно, что скелет развивающегося ребёнка не сможет действовать максимально эффективно в любой жизненной ситуации, если в его биоизвеньях не будет достигнута необходимая степень свободы для выполнения того или иного движения в каждой конкретной ситуации. Двигательно-игровая деятельность малышей требует принятия самых различных исходных положений, поз, а также выполнения определённых движений, создаваемых образной ситуацией в совместной образовательной

деятельности взрослых и детей. Однако у детей раннего возраста со спастическим типом парезов в той или иной степени отсутствует возможность избирательного регулирования степеней свободы при выполнении двигательного акта, что приводит, с одной стороны, к искажению схемы двигательного паттерна, а с другой, – к снижению конечной результативности данного движения. Для начала необходимо достичь во всех основных суставах и биоэвеньях тела естественной для детей степени свободы или хотя бы обеспечить тот уровень свободы движений, который мог бы обеспечивать достаточно эффективное функционирование опорно-двигательного аппарата малыша. Эта проблема может быть решена при помощи ряда коррекционных техник, которые подробнее будут рассмотрены ниже:

1. Пассивная разработка тугоподвижных суставов силами взрослого – предполагается, что в основе данного методического подхода лежит дуальная пара «пассивно – активно», когда ребёнок находится в пассивном состоянии, как бы предоставляя своё тело для двигательных манипуляций, а взрослый (педагог), наоборот, активно себя реализует, двигая конечностями подопечного, регулируя при этом амплитуду движений, их темп и мощность.

К данному направлению относится целый ряд пассивных гимнастик для новорождённых детей, младенцев первого года жизни и детей раннего возраста. За основу берётся стандартная гимнастика для новорожденных, выполняемая по цефалокаудальному принципу, т.е. по направлению от головы – до ступней.

А) Гимнастика для новорожденных на пеленальном столе (пеленаторе):

- И. п. (исходное положение) – положите кроху на спинку, нежно погладьте его по ручкам, ножкам, животу. Переложив его на животик – погладьте спину, ручки, ножки и ягодички.

- И. п. – положите младенца на спинку, вложите свои указательные пальцы ему в ладонки. Пусть он за них схватится и попробует приподнять свои голову и плечи.

- И. п. – положите младенца на спинку, вложите свои указательные пальцы ему в ладонки. Пробуем выполнить симметричные сгибательно-разгибательные движения руками с максимальным сгибанием и разгибанием.

- И. п. – то же. Выполняем асимметричные сгибательно-разгибательные движения руками.

- И. п. – то же. Удержание ног за голеностопы – лёгкое выпрямление и подтягивание инструктором ног ребёнка на себя.

- И. п. – положите кроху на животик. Прижмите свою ладонь к его стопам. Новорожденный, помогая себе ручками, будет пытаться от них оттолкнуться.

- И. п. – лежа на спине, сгибайте и разгибайте малышу ручки и ножки.

Б) Гимнастика для новорожденных на фитболе (большом гимнастическом мяче):

И. п. – положите ребёнка на животик. Прижмите ножки к поверхности мяча, дополнительно фиксируя спину своей рукой. Покачайте его на мяче вперед и назад. Это упражнение тренирует вестибулярный аппарат и массирует мышцы живота. Периодически делайте попрыгивающие движения мячом, массируя таким образом кишечник.

И. п. – положите ребёнка на животик. Удержание за кисти и голеностопы. Прокатывание вперёд и назад.

И. п. – то же. Плавные прыжковые движения вверх-вниз.

И. п. – положите ребёнка на животик с упором на локти. Малыш старается удерживать голову на весу при различных движениях с придерживанием за предплечья.

И. п. – зафиксируйте руки на ножках малыша и делайте покатывающие движения мячом вперед так, чтобы малыш лежал головой вниз.

И. п. – каждую ножку новорожденного держим в отдельной руке, сгибаем ее в колене и продолжаем выполнять покатывающие движения головой вперед.

И. п. – делаем упражнение для ручек. Положите свой указательный палец в кулачок младенцу. Подкатывая мяч к себе (малыш слегка свисает) откатываем его вперед, а ручки разводим в стороны.

По такому же принципу повторяем все движения, только малыш лежит уже на спине.

В) Пестовальная гимнастика основывается на фольклоре. Делая гимнастику и улыбаясь малышу, приговаривайте, поглаживая малышу те места, про которые говорится в пестушке. Общение с ребенком приговорками-пестушками дает вам возможность установить ритм и включиться в общий поток земной энергетики. На земном шаре все подчинено определенным ритмам: кровообращение, дыхание, выработка гормонов. День сменяется ночью, а приливы – отливами, каждая клеточка на Земле работает в определенном ритме. Поэтому все пестушки и потешки наших бабушек – это своеобразный массаж в игре. Например:

– пестушка “Сорока – ворона!” выполняется легкими круговыми движениями, массируя определенные точки на ладони, тем самым стимулирует работу желудочно-кишечного тракта и настраивает его на полноценный ритм;

– пестушка “Ладушки, ладушки...” – выполняя хлопки в ладоши, также стимулируются жизненно-активные точки на ладонях;

– пеструшка “Идёт коза рогатая...” выполняется стимуляция триггерных точек на передней части туловища.

При проведении представленных выше пассивных гимнастик для детей со спастическими парезами возможны корректировки исходных положений и способов выполнения определённых движений, вызванные наличием у ребёнка того или иного сохранившегося патологического рефлекса.

Интересный подход мы находим в массажной гимнастике В.В. Беседы – относительно новому направлению коррекции, предусматривающему сближение сугубо медицинских массажных манипуляций с педагогическими воздействиями на ребёнка в виде образных упражнений, выполняемых с помощью педагога. Ниже будет представлен базовый комплекс массажной гимнастики для грудничков [2]:

I. Формирование движений головой в позе лежа на спине:

повороты, наклоны.

1. “Погремушка”. И. п. – лежа на спине. Руки ребенка лежат вдоль туловища и фиксируются взрослым. Ассистент перемещает погремушку справа налево и наоборот, вызывая поворот головы ребенка на звуковые раздражения.

2. “Колокольчик”. И. п. – то же. Повороты вызываются в ответ на зрительные раздражители.

3. “Клювик”. И. п. – то же, руки скрещены на груди. Подтягивание ребенка взрослым за плечевой пояс вызывает сгибание головы.

4. “Потягуши”. То же, только взрослый подтягивает ребенка сначала за плечи, потом за предплечья, за кисти.

5. “Ёжик”. И. п. – ребенок лежит в позе эмбриона на боку. Взрослый стимулирует поворот головы в свободную сторону в ответ на слуховой или зрительный раздражитель.

6. “Головушка”. И. п. – лежа на спине. Взрослый наклоняет голову ребенка и стимулирует к удержанию в этом положении.

7. “Тик-так”. Наклоны головы, прослеживая за движущимся предметом.

8. “Тяжёлая голова”. Голова свисает за край матраца. Наклоны головы с помощью взрослого и самостоятельно.

9. “Птичка летит”. И. п. – то же. Ребенок поднимает голову и поворачивает ее влево-вправо, прослеживая за игрушкой.

10. “Уклон”. Ребенок лежит на наклонной поверхности, ноги выше головы. Приподнимание головы с фиксацией данного положения и без фиксации.

11. “Ты где?”. Ребенок лежит спиной на валике. Погремушкой стимулируется подъем головы.

12. “Прятки”. То же, только лежа на большом надувном мяче.

II. Формирование опороспособности рук и плечевого пояса в позе лежа.

1. “Сильные руки”. И. п. – лежа на спине. Руки ребенка согнуты в локтях под углом 90° к опоре. Взрослый удерживает ребенка за кисти и создает легкое давление на его руки, вызывая сопротивление, т.е. выпрямительную реакцию.

2. “Бокс”. И. п. – то же, только выполняются попеременные сгибательно-разгибательные движения руками малыша (по типу «бокса») с осуществлением давления на согнутую руку.

3. “Покажи ручки”. И. п. – лежа на животе, руки под грудью. С помощью погремушки вызывается подъем головы и разгибательное движение в локтях.

4. “Птенец”. И. п. – то же. Ребенок прослеживает за предметом, поворачивая голову вправо-влево.

5. “Силач”. И. п. – то же. Взрослый осуществляет легкие, ритмичные надавливания на плечевой пояс, побуждая к ответной выпрямительной реакции головы и рук.

6. “Сеялка”. И. п. – ребенок находится в упоре лежа на предплечьях. Взрослый удерживает ребенка за таз (бедро, голени) и покачивает вправо-влево, создавая режим дестабилизации.

7. “Дотянись”. И. п. – ребенок лежит в упоре на предплечьях. Взрослый стимулирует игрушкой выпрямление одной руки (тянется к предмету).

8. “Шарниры”. И. п. – то же. Взрослый берет ребенка за предплечья и помогает ему принять позу упора лежа на прямых руках.

9. “Мостик”. И. п. – ребенок лежит на возвышенности (матраце, подушке) с опорой на прямые руки. Фиксация данного положения вызывается с помощью привлечения внимания ребенка игрушкой, находящейся выше уровня его головы.

10. “Шаткий стол”. И. п. – лежа в упоре на предплечьях. Методист приподнимает тело ребенка (руки взрослого в области живота-таза-бедер) и производит покачивания вправо-влево, вперед-назад, по кругу. Ребенок пытается сохранить позу упора лежа на прямых руках.

III. Развитие мышц – разгибателей туловища.

1. “Разгибалочки”. И. п. – ребенок лежит на боку в позе эмбриона. Взрослый надавливает двумя пальцами (вилкообразно) на паравертебральные зоны снизу вверх (от копчика к шее). Вызывается рефлекторное разгибание туловища.

2. “Волшебные точки”. И. п. – то же. Взрослый надавливает (или раздражает кожу) одним пальцем вдоль позвоночника в грудном и поясничном отделе на стороне, противоположной боку, на котором лежит ребенок. Вызывается изгиб тела дугой в данную сторону.

3. “Бананчик”. И. п. – лежа с опорой на предплечья. Взрослый слегка приподнимает ребенка за таз или ноги. Происходит пассивная тренировка мышц-разгибателей туловища и укрепление опороспособности верхних конечностей.

4. “Горбатый мост”. И. п. – ребенок лежит на спине, голова на возвышенности. Взрослый подкладывает руки под поясницу-таз и приподнимает, вызывая разгибательное движение туловища.

5. “Парашютист”. Взрослый приподнимает ребенка, лежащего на животе по типу горизонтального подвешивания – «парение», т.е., стимулируется принятие позы «парашютиста».

6. “На валике”. Ребенок лежит животом на валике. Взрослый одной рукой, подложенной под грудь, приподнимает верхнюю часть туловища, а другой фиксирует таз ребенка.

7. “Брѐвна”. И. п. – то же. Взрослый одной рукой придерживает ребенка за плечевой пояс, а другой, подложенной под бедра, приподнимает ноги.

IV. Формирование сгибательно – разгибательных движений в ногах в лежачих положениях.

1. “Ехали медведи”. И. п. – лежа на спине. Взрослый удерживает ребенка за голени и выполняет:

- а) сгибательно-разгибательные движения ног одновременно;
- б) попеременные сгибательно-разгибательные движения ног;
- в) педалирование ногами;
- г) отведение – приведение одной полусогнутой в колене ноги;
- д) разведение – сведение обеих полусогнутых ног;
- е) круговые вращения бедер (одновременно, поочередно).

2. “Гусеница”. И. п. – лежа на спине на скользкой поверхности. Взрослый сгибает ноги ребенка и стимулирует к выпрямлению. Ребенок перемещается вперед головой.

3. “Одноножка”. То же самое, только отталкивания выполняются одной ногой.

4. “Разогни ножки”. И. п. – лежа на спине на валике. Взрослый сгибает ноги ребенка и создает легкое давление, вызывая активное разгибание ног.

5. “Сильные ноги”. И. п. – лежа на животе, ноги свисают за край стола (кровати, дивана). Взрослый сгибает ноги одной рукой, другой придерживает ребенка за таз. Стимулируется выпрямление ног с преодолением легкого сопротивления со стороны методиста.

6. “Ползунок”. Ребенок лежит на животе. Взрослый сгибает ноги ребенка, вызывая отталкивание от рук методиста путем выпрямления ног.

V. Освоение переворотов в положении лежа со спины на живот и наоборот.

1. “Скрутка”. И. п.- лежа на спине. Взрослый удерживает ребенка за таз-бедра и выполняет скручивающие движения, вызывая поворот головы и туловища на бок.

2. “Румяный бок”. И. п. – лежа на спине. Взрослый берет ребенка за одну руку и перемещает ее в противоположную сторону, вызывая поворот головы и ног на бок.

3. “Вертел”. И. п. – лежа на спине. Взрослый аккуратно, мягко поворачивает голову ребенка в сторону, вызывая поворот тела на бок.

4. “Лежебока”. Ребенок лежит на боку. Потянувшись рукой к игрушке, он переворачивается на живот.

5. “Колбаска”. Переворот со спины на живот вслед за движущейся игрушкой, на которой фиксируется взгляд ребенка.

6. “Валик”. Вышеперечисленные упражнения выполняются в положении ребенка лежа на валике.

7. “Перина”. Ребенок лежит на животе на мягкой поверхности. Взрослый надавливает на опору с одной стороны, вызывая

опрокидывание малыша на спину.

VI. Принятие позы четверенек (низкие, средние) с кратким удержанием.

1. “Подтяни ножки”. И. п. – лежа в упоре на животе. Взрослый приподнимает ребенка за таз. Ребенок подтягивает обе ноги, принимая позу низких четверенек.

2. “Пластиковый комок”. И. п. – то же. Взрослый поочередно подкладывает ноги (бедра) ребенка под живот. После этого стимулируется подъем головы и выпрямление рук – принимается поза низких или средних четверенек.

3. “Горошина”. И. п. – низкие четвереньки. Взрослый слегка раскачивает ребенка вправо-влево, вперед-назад. Ребенок сохраняет данную позу, периодически выпрямляя руки.

4. “Бегемотик”. И. п. – то же. Взрослый удерживает ребенка за голени и переставляет их поочередно вперед, вызывая перестановку рук вперед.

5. “Слонёнок”. Взрослый удерживает ребенка за голени, большие пальцы на задней поверхности бедер. Взрослый раскачивает ребенка, который должен сохранить позу средних четверенек.

VII. Освоение простых висов.

1. “Хватайся!”. И. п. – лежа на спине. Взрослый аккуратно подтягивает ребенка за кисти, приподнимая туловище до угла 30°-45°-70°, и при этом производит мягкие потряхивающие движения. Вызывается сжатие пальцев ребенка, укрепляется хватательная функция кистей.

2. “Осенний лист”. Мягкие, легкие, аккуратные, с небольшой амплитудой раскачивания ребенка в висе вправо-влево (взрослый удерживает малыша за луче-запястные суставы или кисти).

3. *Принудительная разработка тугоподвижных суставов при помощи императивных тренажеров.* В адаптивной физической культуре важнейшее место занимают технологии императивного развития физических способностей лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Данные технологии предусматривают принудительное перемещение звеньев тела человека, изменения его суставных движений с заданными характеристиками либо с помощью физической помощи, оказываемой непосредственно тренером, либо с помощью императивных тренажеров [3]. Данная коррекционная техника более предназначена для детей дошкольного и школьного возраста, поскольку требует осмысления ребёнком выполняемой процедуры, а также спокойного, адекватного отношения к некоему механическому принуждению, что не всегда может быть достигнуто в отношении ребёнка раннего возраста. Однако данный подход был нами адаптирован по следующим направлениям:

- создание детских игровых (образных) тренажеров;
- смягчение аспекта принудительности и усиление аспекта активности ребёнка в специально созданных для него облегчённых условиях.

В нашем Центре реабилитации движением (ЦРД) на протяжении многих лет нами были созданы и апробированы такие авторские тренажёрные конструкции, как:

- универсальная скамья “Зебра”;
- тренажёр “Гномик” (на основе корригирующего станка доктора Тэкорюса);
- тренажёр “Джунгли-маятники”;
- тренажёр “Ослик”;
- тренажёр “Козлик”;
- тренажёр “Ритмоход” и другие.

Их можно отнести к *мягким императивным тренажёрам*, в которых нет буквального принуждения к тому или иному двигательному действию, но которые можно использовать для задания ребёнку неких пространственных параметров при принятии им той или иной корригирующей позы или выполнении им же самим определённого движения. Приведём пример использования тренажёра «Зебра», когда педагог обыгрывает с ребёнком ситуацию верховой езды на зебре. Сам тренажёр состоит из трёх разношироких и разновысоких секций для сидения и/или выполнения упражнений в положении сидя. Создаётся двигательльно-игровая ситуация, при которой ребёнок по сценарию должен помочь какому-либо персонажу, например, ёжику, поскорей попасть в больницу к доктору Айболиту, поскольку он случайно поранил лапку, когда продирался через густой лес. Если сесть на круп зебры (а это самая узкая секция сидения), то скорость её передвижения будет медленной. Если же передвинуться на средней секцию со средней шириной сидушки – скорость движения зебры увеличится. Если же переместиться ближе к голове зебры – она помчится с большой скоростью, и тогда можно будет поскорей успеть на перевязку к доктору Айболиту. Естественно, что по сюжету с помощью педагога ребёнок будет стремиться передвигаться по направлению от хвоста зебры к её голове, незаметно даже для себя разводя бёдра и преодолевая спастичку приводящих мышц бёдер. Это, в свою очередь, будет способствовать увеличению подвижности в тазобедренных суставах. Так работают мягкие императивные тренажёры...

Интересные возможности для повышения степени свободы в суставах предоставляет известный в физической реабилитации шведский тренажёр *“Ugu”*, первоначально предназначенный для развития мышечной силы в паретичных конечностях у детей, страдающих церебральным параличом. Но ведь механическую основу тренажёра в виде “клетки” можно использовать и для других целей: крепления вращающихся блоков с верёвками и петлями для рук и ног. За счёт принятия ребёнком различных исходных положений (стандартных и нестандартных) и растяжения его при помощи тяг с петлями можно в значительной степени повысить подвижность в суставах, ограниченную спастичностью мышц.

Одной из разновидностей тренажёра *“Ugu”* стала наша

модификация этой идеи в виде конструкции “Карниз”, которая напоминает собой металлическую рамку с металлической крупноячейстой сеткой, которая крепится на стене и в поднятом положении образует с ней прямой угол. Такая конструкция в психологическом плане более комфортна для маленького ребёнка, поскольку здесь нет ощущения “клетки” и запертости в ограниченном пространстве, а наоборот, функциональное пространство как бы расширяется, увеличивается как визуально, так и фактически.

Использование силы тяжести и массы ребёнка позволяет применять для увеличения подвижности в тугоподвижных суставах также *петли TRS (тирексы)*, суть действия которых очень схожа с описанной выше, но в адаптированном для детей раннего возраста варианте. Приведём несколько примеров:

Упр. 1 “Гимнаст”: из и. п. лёжа на спине, руки расположены в стороны, кисти захватывают петли, потягивание за ремни до выведения рук в положение над головой.

Упр. 2 “Звезда”: из и. п. лёжа на спине, руки и ноги разведены в стороны, кисти захватывают петли, ступни в петлях, потягивание за ремни для придания ребёнку позы «звезды».

Упр. 3 “Ласточка”: из и. п. лёжа на животе, руки в стороны, кисти захватывают петли, потягивание за ремни с выведением рук ребёнка в положение в стороны-вверх.

Упр. 4 “Парашютист”: из и. п. лёжа на животе руки вперёд, кисти захватывают петли, ступни в петлях, потягивание за ремни для подъёма рук и ног и разгибания туловища.

Для компенсации некоторого дискомфорта, который ощущает малыш при выполнении с ним этих упражнений, каждое такое упражнение необходимо облекать в игровую форму, придумывая сюжет, соответствующие образы и эмоционально окрашивая условную драматургию коррекционного двигательного-игрового действия.

Полезные элементы для улучшения подвижности в суставах можно взять также из *гимнастики в гамаке Светланы Ангел* [1]. Позитивными составляющими данной гимнастики применительно к исследуемой проблематике являются:

- возможность принятия естественных для малыша релаксационных поз эмбриона на спине, боку и животе;
- низкие лежаче-горизонтальные исходные положения для тренинга;
- возможность использования нижней опоры (пола) в сочетании с верхней опорой (гамаком);
- использование строп для рук и ног для увеличения амплитуды движения в суставах конечностей.

Не все из перечисленных коррекционных техник имеют одинаковую актуальность, но все они в той или иной степени могут применяться в общей системе реабилитации детей раннего возраста со спастическим синдромом. Более приемлемыми для детей данного

возраста являются пассивные техники разработки суставов, особенно с участием второго взрослого (одного из родителей ребёнка, чаще – мамы). Более подробно коррекционные техники парного взаимодействия взрослого и ребенка раннего возраста (с элементами бондинга) будут раскрыты в отдельной статье, планируемой к изданию.

Выводы. Подводя итоги статьи, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Большинство исследований было посвящено изучению проблемы детского церебрального паралича, что не является предметом нашего исследования, а также затрагивало возрастную категорию детей дошкольного и школьного возраста, в то время как зона нашего интереса ограничивается детьми раннего возраста.

2. Преобладающее исследование данной проблемы проводилось в области медицины при недостаточном её освещении в работах по коррекционной педагогике.

3. Существующие медицинские техники разработки суставов необходимо адаптировать к педагогическим возможностям коррекционного физического воспитания малышей.

4. Для преодоления негативных последствий возникающего при данных манипуляциях болевого синдрома следует усилить игровой аспект взаимодействия с ребёнком и вовлечь в совместную образовательную деятельность маму (любого родителя или родственника ребёнка) или взрослого (специалиста).

Перспективы исследований. Данное направление находится в области поиска гармоничного сочетания нескольких ведущих техник увеличения подвижности в биозвеньях опорно-двигательной системы детей раннего возраста со спастическими парезами: пассивных принудительных упражнений, сочетающихся с механотерапией и элементами бондинга (телесного взаимодействия с родителями или родственниками ребёнка).

Литература

1. Ангел С.А. Гимнастика в гамаке для начинающих / С.А Ангел. – М. : Изд-во «Роса», 2013. – 146 с.

2. Беседа В.В. Массажная гимнастика для детей грудного возраста: практическое руководство для родителей, педагогов и медицинского персонала / В.В. Беседа. – Одесса : Феникс, 2008. – 96 с.

3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / С.П. Евсеев. – М. : Изд-во «Спорт», 2016. – 98 с.

4. Єфименко М.М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату: монографія / М.М. Єфименко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. – 356 с.

5. Кожевникова В.Т. Вестибулярная тренировка и упражнения на растяжение в физической реабилитации больных спастической диплегией / В.Т. Кожевникова // Матер. Московской гор. научно-практ. конф.: «Проблемы реабилитации детей с нейро-ортопедической патологией». – М., 2003. – с. 76–79.

6. Кожевникова В.Т. Современные технологии реабилитации больных с последствиями перинатального поражения нервной системы и детским церебральным параличом / В.Т. Кожевникова. – М. : Маджента, 2013. – 568 с.

7. Козьявкин В.А. и др. Особенности мануальной терапии, физиотерапии и акупунктурной рефлексотерапии при детском церебральном параличе // В.А. Козьявкин, Л.В. Шевага, В. Лисович, Г. Лунь // Первый международный конгресс вентебро-неврологов: Тез. Докл. – Казань, 1991. – с. 169-171

8. Мاستюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом (младенческий, ранний и дошкольный возрасты) / Е.М. Мاستюкова. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

References

1. Anhel S.A. (2013) *Hymnastyka v hamake dlia nachynaiushchykh* [Gymnastics in a hammock for beginners]. Moskva : Yzd-vo «Rosa» [in Russian].

2. Beseda V.V. (2008) *Massazhnaia gymnastyka dlia detei hrudnogo vozrasta : praktycheskoe rukovodstvo dlia rodytelei, pedahohov y medytsynskoho personala* [Massage gymnastics for infants: a practical guide for parents, teachers and medical staff]. Odessa : Fenyks [in Ukrainian].

3. Evseev S.P. (2016) *Teoriya y orhanyzatsiia adaptivnoi fyzycheskoi kul'tury* [Theory and organization of adaptive physical education]. Moskva : Yzd-tvo «Sport» [in Russian].

4. Iefymenko M.M. (2013) *Suchasni pidkhody do korektsiino spriamovanoho fizychnoho vykhovannia doshkilnykiv z porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu: monohrafiia* [Modern approaches to correctionally directed physical education of preschool children with musculoskeletal disorders: monograph]. Vinnytsia : Nilan-LTD [in Ukrainian].

5. Kozhevnykova V.T. (2003) *Vestibuliarnaia trenyrovka y upravhneniia na rastiazhenie v fyzycheskoi reabylitatsii bolnykh spastycheskoi dyplehiei* [Vestibular training and stretching exercises in the physical rehabilitation of patients with spastic diplegia] // *Mater. Moskovskoi hor. nauchno-prakt. konf.: «Problemy reabylitatsii detei s neuro-ortopedycheskoi patolohiei»*, Moskva [in Russian].

6. Kozhevnykova V.T. (2013) *Sovremennye tekhnolohyy reabylitatsii bolnykh s posledstviyami perynatalnogo porazheniia nervnoi systemy y detskim tserebralnym paralychom* [Modern technologies for the rehabilitation of patients with the consequences of perinatal damage to the nervous system and cerebral palsy]. Moskva : Madzhenta [in Russian].

7. Kozivkyn V.A. (1991) *Osobennosti manualnoi terapii, fyzioterapii y akupunkturnoi refleksoterapii pry detskom tserebralnom paralyche* [Features of manual therapy, physiotherapy and acupuncture reflexology in cerebral palsy] // V.A. Kozivkyn, L.V. Shevaha, V. Lysovych, H. Lun // *Pervui mezhdunarodnyi konhress ventebro-nevrologov: Tез. Dokl.*, Kazan [in Russian].

8. Mastiukova E.M. (1991) *Fyzycheskoe vospytanye detei s tserebralnym paralychom (mladencheskyi, rannyi y doshkolnyi vozrast)* [Physical education of children with cerebral palsy (infant, early and preschool ages)]. Moskva : Prosveshchenie [in Russian].

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности коррекции физического развития детей раннего возраста, имеющих спастические формы двигательных нарушений. Ориентируясь на разработанную ранее стратегию коррекции в отношении физической реабилитации детей раннего возраста со спастическим синдромом двигательных нарушений, основное внимание в статье было уделено вторичному коррекционному вектору в общей системе реабилитации данного контингента детей – высвобождению необходимых степеней свободы в опорно-двигательной системе подопечного. Именно восстановление нужных степеней свободы в суставно-связочном аппарате

может позволить преодолеть имеющиеся у данного контингента детей моторные проблемы. Достаточно подробно описаны как традиционные техники разработки суставов, принятые в практике физической реабилитации лиц со спастическими парезами, так и инновационные авторские подходы к решению этой проблемы. Сюда вошли пассивная разработка тугоподвижных суставов (в форме гимнастики для новорожденных, фитбол-, пестовальной и массажной гимнастики), принудительная разработка тугоподвижных суставов при помощи мягких императивных тренажёров, технология Ugui, авторская техника “Карниз”, TRS-петли (тирексы). В этом плане было показано, что в решении данной проблемы важна не только её техническая стороны работы с суставами. Особую ценность представляют собой комментарии, как адаптировать общеизвестные коррекционные техники к особенностям раннего возраста детей с двигательными нарушениями спастического типа. И главной здесь становится проблема боли, возникающего при манипуляциях на суставах дискомфорта для весьма чувствительных малышей. Решение этой задачи достигается при помощи театрализации процесса физической реабилитации на основе сказочной сюжетности взаимодействия взрослого с ребёнком, образности каждого выполняемого физического упражнения, эмоциональной насыщенности коррекционных воздействий, повышения мотивации малыша к совместной образовательной деятельности.

Перспективы исследований данного направления лежат в области поиска гармоничного сочетания нескольких ведущих техник увеличения подвижности в биозвеньях опорно-двигательной системы данного контингента детей: пассивных принудительных упражнений, сочетающихся с механотерапией и элементами родительского бондинга.

Ключевые слова: методика, ранний возраст, коррекция, тугоподвижность в суставах.

УДК 372.214+372.43+372.52
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-93-102

THE DEVELOPMENT OF THE DIALOGIC STAGE OF FORMING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S SKILLS TO MAKE UP A STORY- REFLECTION

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОЇ СТАДІЇ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДЬ-РОЗДУМ

ALLA OMELIANENKO,

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Alla.omelyanenko2017@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

АЛЛА ОМЕЛЯНЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: July 01, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article covers the issues of establishing successive stages of formation of children's skills to compose story-reflection: information-content, dialogical, reproductive, self-production. Different approaches of scientists to the essence and characteristics of connected speech have been clarified on the basis of the analysis of psychologically-pedagogical, linguistic and linguo-didactic literature. The purpose of the article is to investigate the successive stages of forming of children's skills to make up a story-reflection, among which there is a dialogical. The essence of connected speech is revealed, which performs a number of important functions, the most important of which is the communicative function, which is implemented in two main forms – dialogical and monologic. The author notes that each of these forms has its own specific features that determine the content and nature of the method of their formation. Linguists contrast dialogue and monologue based on their different communicative, linguistic and psychological nature. Scientists accent the interconnection of dialogue and monologue, noting that the replica is minimalistic and the monologue is a replica of dialogue. The characteristics of dialogue and monologue are necessary to understand the development of connected speech in preschool children. The author established consecutive stages of forming of senior preschool children's skills to make up a story-reflection. Dialogical stage created situations of doubt, clashes of different positions, dialogues were formed with replicas-judgments, replicas-justifications, replicas-statements, dialogues-reflections. The author sees the prospect of further research in the content filling of successive stages of forming of senior preschool children's skills to make up a story-reflection.

Key words: *connected speech, dialogue, monologue, a story-reflection, stages.*

Вступ. Оволодіння зв'язним мовленням вважається найвищим досягненням у вихованні мовної особистості дитини дошкільного віку. Упродовж дошкільного віку змінюються форми зв'язного мовлення. Воно здійснюється в діалогічній та монологічній формах.

Вивчаючи зв'язне мовлення, нам видається доцільним виходити з положення про те, що монолог як одна із форм зв'язного мовлення мовленнєвого спілкування перебуває в постійній взаємодії з діалогом. У зв'язку з цим досить часто при спілкуванні є характерною особливістю, яку виділяв Л. Якубинський, а саме: функціонування “чистих форм монологу і діалогу нетипове для реальної комунікації” (Л. Якубинський). Цей погляд поділяють також Н. Арутюнова, М. Бахтін, В. Бухбіндер, В. Виноградов, Г. Винокур.

Усталеним у дошкільній лінгводидактиці є погляд на особливості формування зв'язного мовлення, згідно з яким ситуативне мовлення пов'язується з діалогічним, а контекстне – з монологічним і загалом з певним віковим періодом. Так, за даними Д. Ельконіна і Г. Люблінської, перехід від зовнішнього мовлення до внутрішнього, від ситуативного до контекстового відбувається в дітей чотирьох – п'яти років. Проте, як стверджує Г. Леушина, ситуативність мовлення не є суто віковою особливістю, і навіть у наймолодших дітей дошкільного віку за певних умов спілкування виникає контекстне мовлення. Такими умовами, як автор вважає, є характер спілкування, зміст мовлення, індивідуальні особливості дитини. Ототожнення ситуативного мовлення з діалогом, а контекстне з монологом теж є помилковим, оскільки в низці сучасних досліджень наводиться немало прикладів ситуативності монологічного мовлення (Н. Гавриш, Г. Лопатіна, Г. Чулкова).

Як вважають учені А. Арушанова, П. Блонський, А. Богуш, Н. Кузіна, Н. Луцан, Г. Чулкова, діалогічне спілкування навчає дитину контролювати та уточнювати висловлене нею, аргументувати свій погляд на те чи інше явище, ставити запитання, відповідати не одним реченням, а цілим висловлюванням, розвивати та доводити свою думку. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. Незважаючи на значний інтерес науковців (А. Богуш, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова) до різних аспектів зв'язного мовлення, розвиток діалогічної стадії в навчанні дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми потребує спеціальних досліджень. Метою статті є дослідження послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум, серед яких є діалогічна.

Методи та методики дослідження. Використовувались емпіричні методи дослідження – екстеререження за різними видами мовленнєвої діяльності на заняттях, екскурсіях, в ігровій та трудовій діяльності для з'ясування рівня розвитку мовленнєвих умінь продукувати розповіді-роздуми.

Результати та дискусії. Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалася психологами (Л. Виготський, І. Зимня, Г. Леушина, О. Лурія, С. Рубінштейн), лінгвістами (Ф. Бацевич, І. Гальперін, Н. Зарубіна,

М. Кочерган, О. Леонтьєв, Л. Лосєва, О. Москальська, О. Нечаєва, Е. Реферовська, Г. Солганік), лінгводидактами (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко, Т. Ладиганська, Н. Луцан, М. Пентилюк, О. Ушакова).

Генетично первинною формою зв'язного мовлення, як свідчать дослідження учених, є ситуативне, яке може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Це мовлення, що супроводжує дії, жести, міміку. Для нього характерні неповні речення, окремі слова, рухи, і тому воно може бути зрозумілим тільки в певній ситуації. Оволодіння контекстовою формою мовлення зумовлене більш складними завданнями. У ньому мають бути розкриті та відображені всі істотні зв'язки, думки. Для того, щоб зрозуміти його, немає потреби спеціально враховувати конкретну ситуацію, в якій знаходиться та говорить дитина. Ситуативне і контекстове мовлення завжди перебувають у внутрішньому взаємозв'язку, але контекстове не витісняє ситуативне і не приходить йому на зміну. Як зазначає С. Рубінштейн, ситуативне і контекстове мовлення з розвитком останнього співіснують у дитини.

С. Рубінштейном сформульована теза про те, що в комплексному процесі онтогенезу мовленнєвого спілкування є центральний напрям розвитку, який інтегрує всі інші мовленнєві аспекти, – це формування уміння продукувати та розуміти контекстові висловлювання: “Основна лінія мовленнєвого розвитку дитини в цьому найістотнішому для мовлення його аспекті, за словами С. Рубінштейна, полягає в тому, що від виключно панівного стану тільки ситуативного мовлення дитина переходить до оволодіння і контекстовим мовленням”.

Зв'язне мовлення поділяється на діалогічне та монологічне. Діалогічне мовлення розглядається вченими (О. Гвоздев, Г. Леушина, Н. Луцан, Е. Палихата, В. Скалкін, Л. Щерба, Л. Якубинський) як первинна природна форма мовленнєвого спілкування, що складається з обміну висловлювань. Діалогічне мовлення – це ситуативне, контекстне, згорнуте, еліптичне, довільне, реактивне, мало організоване мовлення. За лінгвістичним енциклопедичним словником, у діалогічному мовленні використовуються такі форми, як запитання, відповідь, додавання, пояснення, розповсюдження, заперечення, формули мовленнєвого етикету та конструктивні зв'язки реплік.

Монологічне мовлення – це розгорнутий вид мовлення, оскільки мовець мусить не тільки назвати предмет, але й розкрити різні зв'язки (часові, причинно-наслідкові), характерні для нього. Довільність монологічного мовлення О. Леонтьєв розуміє як “здатність дитини в порядку вольового акту здійснювати висловлювання на основі немовленнєвого змісту”. Учений зазначає, що монолог – це організований вид мовлення, у якому потрібно спланувати не тільки кожне окреме висловлювання, а й усе своє мовлення, весь монолог як ціле. Він підкреслює, “всі ці особливості (розгорнутість, довільність, планування, цілісність) монологічного мовлення доводять, що воно вимагає спеціального мовленнєвого виховання”.

На необхідності спеціальної роботи з розвитку зв'язного

монологічного мовлення дітей наголошували Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Леушина, І. Синиця, Ф. Сохін, С. Рубінштейн, Л. Федоренко, Л. Щерба. Ці вчені зазначають, що зв'язним монологічним мовленням дитина починає оволодівати в 4–4,5 роки. Це пов'язано з розвитком її мислення, ускладненням дитячої діяльності, формами спілкування з оточуючими людьми. За таких умов у дошкільника з'являється потреба в нових мовленнєвих засобах та формах побудови монологу. Як засвідчують дослідження Н. Гавриш, О. Леонтєва, Г. Леушина, С. Рубінштейна, Ф. Сохіна, А. Шанхарович, самостійно діти не можуть на достатньому рівні опанувати форми побудови монологу, їх цьому необхідно спеціально вчити. Розглядання монологу як форми зв'язного мовлення у лінгвістичному, психологічному та прагматичному аспектах необхідне для нашого дослідження для розуміння становлення зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку. Виділення монологу як об'єкта дослідження започатковано працями відомих мовознавців (В. Виноградов, Л. Щерба, Л. Якубинський).

Дослідники Д. Баранник, М. Бахтін, Л. Васильєв, Л. Щерба, Л. Якубинський вважають за доцільне визначати монолог, протиставляючи його діалогу, беручи до уваги найвагоміші ознаки монологу: лінгвістичні, психологічні, прагматичні.

Так, Л. Якубинський при розмежуванні форм мовленнєвого спілкування спирається на прагматичний ракурс. Визначення форм мовленнєвого спілкування – монологу та діалогу, автор обґрунтовує з їх протиставлення, відзначаючи, що для діалогу характерні такі ознаки: порівняно швидкий обмін думками, коли кожний компонент обміну є реплікою і одна репліка в найвищому ступені обумовлена іншою; обмін відбувається поза будь-яким попереднім розмірковуванням; компоненти не мають особливої заданості, в побудові реплік відсутня навмисна зв'язаність, і вони в найвищому ступені короткі. Для монологу характерні: протяжність та обумовлена нею зв'язність, побудова мовленнєвого ряду; однібічний характер висловлювання, не розрахований на термінову репліку, заданість, попереднє обмірковування (Л. Якубинський).

Порівнюючи діалогічне та монологічне мовлення, автор виділяє таку основну ознаку монологу, як складність: “Діалог, звичайно, є не тільки обмін запитаннями та відповідями, – зазначає автор – але у відомій мірі у всякому діалозі наявна ця можливість недомовлення, неповного висловлювання, непотрібність мобілізації всіх тих слів, які повинні були б бути мобілізованими для виявлення такого самого мисленнєвого комплексу в умовах монологічного мовлення”. Як бачимо, Л. Якубинський виділяє такі диференціальні ознаки монологу, як обсяг висловлювання, зв'язність мовлення, його упорядкованість, однібічний характер висловлювання, попереднє обдумування, складність.

Монолог, на думку І. Синиці, це – “організоване мовлення, яке має свою програму і структуру”, бо сам мовець визначає задум, зміст, план, логіку формування кожної фрази. Як стверджує автор, монолог має бути пластичнішим, безперервним, відбуватись у певному темпі. У порівнянні з

діалогом монолог містить значно менше немовних засобів, підтекст незначний; більша кількість інформації, словесного матеріалу, протяжність у часі. Для монологічного мовлення характерним є організованість, планування і зв'язність, більша в порівнянні з діалогічним, активність і самостійність, менша ситуативність і підтриманість.

Інші дослідники (Д. Баранник, М. Бахтін, Г. Винокур, І. Гальперін, Н. Головань) у характеристику монологу включають такі ознаки, як довжина мовленнєвого відрізка, композиційна складність. Так, М. Бахтін зазначає, що монолог характеризується "не тільки своїм змістом (тематичним) та мовним стилем, тобто відбором словникових, фразеологічних та граматичних засобів мови, але насамперед своєю композиційною побудовою".

Г. Винокур називає три ознаки монологу: помітна композиційна складність, відчутна мовленнєва побудова в середині цілого; спрямованість не стільки до партнерів, скільки до самого мовця, і звідси – необов'язковість словесної реакції партнерів; широкі тематичні межі.

Серед рис мовленнєвої організованості монологу вченими (Л. Васильєв, І. Гальперін, С. Цейтлін) відзначаються такі: логічність, планомірність, плавність, стрункість композиції, послідовність мовленнєвої думки та форми, що її виражає, обмеженість довільних суб'єктивних привнесень.

Треба зазначити, що у визначенні монологу не існує єдиного погляду. Одні дослідники (О. Ахманова, Г. Винокур, Р. Гельгардт, Л. Щерба) вважають, що монолог необхідно інтерпретувати відповідно до його лінгвістичних ознак. Представники такого підходу відзначають такі лінгвістичні ознаки монологу: складність синтаксичних конструкцій (Л. Щерба, Л. Якубинський), розповсюджений тематичний зміст (О. Ахманова, Г. Винокур), граматична оформленість (І. Ковалик).

Існує інший підхід до визначення монологу, прихильниками якого є В. Виноградов, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія. Учені вважають недоцільним вводити в характеристику монологу суто лінгвістичні ознаки. Свою думку вони аргументують тим, що не тільки висловлювання як ціле, але і всі відносно закінчені частини монологу не мають лінгвістичних визначень, і тому істотнішими для монологу вважають прагматичні характеристики. Відповідно до цього, однією з найважливіших ознак монологу представники цього напрямку вважають заданість, спрямованість на слухача. Так, за В. Виноградовим, "реальною дійсністю мови-мовлення є не абстрактна система мовленнєвих форм, і не ізольоване монологічне висловлювання, і не психофізіологічний акт його здійснення, а соціальна подія мовленнєвої взаємодії"; за Н. Арутюновою, "всілякий мовленнєвий акт розрахований на певну модель адресата". На думку Є. Мотіної, "адресат як компонент середовища завжди присутній у монолозі". Слушною є теза М. Жинкіна щодо того, що монолог завжди підтримується зворотнім зв'язком зі слухачами.

Прихильники психологічного підходу, зокрема Д. Баранник,

С. Карпова, О. Лаптева, О. Леонтєв, Л. Попова, І. Севбо, серед ознак монологу називають організований характер (планування), розповсюдженість мовлення, довільність, зв'язність, передбачуваний вплив на слухача.

Отже, наведені вище ознаки монологу (лінгвістичні, психологічні, прагматичні) в тому чи іншому ступені характеризують означену форму зв'язного мовлення. Ці ознаки монологу не є протилежними або взаємовиключними.

Дослідження вчених (А. Бородич, Е. Короткова, М. Коніна, Н. Орланова, Л. Пеньєвська, Є. Радіна, Є. Тихеева) заклали основи методики розвитку зв'язного мовлення. У них окреслено основні методичні прийоми, встановлено послідовність їх застосування, визначено умови, що сприяють ефективності навчання.

На розвиток зв'язного мовлення дошкільників вказувала Є. Фльоріна. Вона зауважувала, що читання, розповідання художнього твору, розмова, а також розповіді самих дітей розвивають їхнє мислення та навички мовлення. Методичні рекомендації дослідниці щодо навчання розповіді, використання ілюстрацій та поетапна організація процесу навчання самостійного складання зв'язних висловлювань були враховані нами в експериментальній методиці навчання складання дошкільників розповідей-роздумів.

Л. Пеньєвська зазначала, що зміст дитячих розповідей необхідно збагачувати різноманітними джерелами. На її думку, серед таких, які сприяють одночасному розвитку мовлення і мислення дітей, спостереження за докільцями займають провідне місце. Важливо вчити дітей знаходити влучні слова, правильно будувати речення та поєднувати їх у логічній послідовності у зв'язну розповідь. Найповніше Л. Пеньєвською розроблена методика навчання дітей розповідей: розповідь з власного досвіду, творча розповідь, переказ. Нею визначено вимоги до розповідей, до початку розповіді вихователя, запитань, плану розповіді.

Роль бесіди в роботі з дошкільниками досліджували ряд учених (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Ними було класифіковано бесіди, виділено її структурні компоненти. Так, Е. Радіною до структури узагальнювальної бесіди запропоновано такі компоненти: на початку бесіди відтворення у свідомості дітей живого образу на основі наявних у життєвому досвіді явищах; аналіз цих явищ в ході бесіди, виділення найістотніших частин, що підводять до висновків; елементарне узагальнення, що уточнює уявлення дітей, сприяє вихованню відповідного ставлення до явищ та стимулює дітей на певну поведінку в майбутньому.

В. Логінова зазначає, що по-справжньому розвивальною бесіда буде в тому випадку, коли її метою є усвідомлення фактів, набутих дітьми, встановлення різноманітних зв'язків, обґрунтування фактів, суджень, а не звичайне їх відтворення. Якщо в бесіді вихователь буде спонукати дітей шукати причини та наслідки того чи іншого відомого явища, шукати докази, вчити осмислювати факти, то мовлення дітей

буде адекватним змісту, складнішим за структурою, матиме прості доведення, аргументацію.

Основним прийомом у методиці проведення бесіди є запитання. Так, Є. Радіна зазначала, що більшість вихователів використовують запитання як прийом навчання неефективно. На її думку, правильно поставлене запитання має стимулювати дітей до узагальнення роздумів, уміння доходити самостійних висновків. Автор пропонує класифікувати запитання на репродуктивні, пошукові, причинно-наслідкові. В експериментальному навчанні нами було враховано погляди Р. Жуковської, Г. Люблінської, В. Нечаєвої, Є. Радіної, К. Ушинського, які наголошували на необхідності використання системи запитань (чому? для чого? навіщо? чим схожі? як здогадатися?) різноманітних за функціями та формою, зокрема пошукових як прийому навчання дітей складання монологу, в якому розкрито логічні, причинно-наслідкові зв'язки та відношення довкілля. Проведення бесід, діалогів, обговорення складних пошукових запитань спонукає дітей відстоювати свій погляд, контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами.

Спіраючись на висновки досліджень учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Л. Фесенко, Г. Чулкова) щодо розвитку зв'язного мовлення, які ґрунтуються на діалогічному спілкуванні, передбачаємо в подальшому встановлення послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, діалогічна, репродуктивна, самостійного продукування розгорнутої розповіді-роздуму. До змісту діалогічної стадії включено організацію діалогів з використанням реплік-суджень, реплік-обґрунтувань, реплік-тверджень.

На підготовчому етапі організовували діалоги, оскільки прагнення відстояти свій погляд у діалозі спонукав дітей контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. "Доведення виникають спочатку в суперечці між дітьми, – зазначав Л. Віготський, – і тільки потім переносяться всередину самої дитини, пов'язані з формою виявлення її особистості".

У процесі розв'язання цього аспекту роботи створювались умови, за яких у спільній діяльності відбувалося більше діалогів, бесід, у яких діти використовували репліки-судження, репліки-обґрунтування, репліки-твердження (А. Омеляненко, 2009). Так, наприклад, вихователь пропонував обрати дітей на певні ролі в сюжетно-рольовій грі "Будівництво":

Вихователь: Діти, як ви думаєте, яким повинен бути бригадир на будівництві?

Оля З.: Він сам повинен уміти будувати.

Андрій С.: Допомогати своїм товаришам.

Аня З.: Коли ми ходили на будівництво торговельного комплексу, то бачили, що майстер показував молодому будівельнику, як треба класти цемент, а потім цеглини.

Вихователь: Правильно, діти. Бригадир повинен бути майстром будівельної справи. По-перше, він сам повинен вміти гарно будувати, по-

друге, вчити цьому інших, по-третє, допомагати іншим. Отже, кого ви хочете обрати бригадиром?

Діти пропонували свої кандидатури, а вихователь просив аргументувати свій вибір. Завдяки прийому спільного обговорення вибору на ролі діти висловлювали свої пропозиції, мотивували власний вибір. Репліка-запитання “чому?” спонукала до реакції ствердження чи заперечення, пояснення. Далі вихователь, який виконував роль “директора будівництва”, пропонував обраним бригадирам очолити будівництво школи, магазину, гаражів.

У сюжетно-рольових іграх (“Будівництво”, “Лікарня”, “Автопарк”, “Мандрівки залізницею, автомобілем, пароплавом”), колективних завданнях та дорученнях (аплікація, ручна праця та праця в природі), дискусійних мовленнєвих ситуаціях (“Як би ти вчинив, коли матуся втомила, а до тебе прийшли друзі?”) виникала необхідність радитися, чемно, коректно відстоювати свою думку, контролювати та уточнювати елементи власних роздумів.

Відповідаючи на запитання, наприклад, під час розглядання картин, на яких зображені конфліктні життєві ситуації, або в бесіді за змістом творів на морально-етичну тематику, вчили дітей використовувати вставно-модальні слова (я думаю, я переконаний, мені здається, на мою думку, на мій погляд).

Запитання вихователь ставив таким чином, щоб у відповіді було вставне модальне слово, а сама відповідь наближалася до структурного елементу роздуму-тези. Наприклад:

Вихователь : Як ти думаєш, чи можуть квіти вирости без поливу?

Оля Т. : Я думаю, що квіти не можуть вирости без поливу.

Цю навичку, починати розповідь-роздум з тези, закріплювали в дидактичних іграх: “Подобається – не подобається”, “Згода – незгода”, “Чарівні перетворення”. Так, наприклад, гру “Подобається – не подобається” проводили за декількома темами: “Овочі”, “Фрукти”, “Іграшки”, “Пори року”. Під час гри діти ставали в коло, вихователь кидав дитині м’яч, називаючи тезу: “Я люблю літо”, “Мені подобається груша”, “Моя улюблена іграшка – автомобіль”. Від дитини вимагалось погодитися чи не погодитися з названим вподобанням та обґрунтувати його.

У грі “Згода – незгода” вихователь стверджував або заперечував положення, факт. Діти повинні були погодитися з цим ствердженням або заперечити його, але обов’язково пояснити, чому вони так думають. Наприклад:

Вихователь : Сьогодні буде дощ.

Діти : Ні, напевне, не буде, тому що небо чисте, блакитне.

Або : Так, буде, тому що небо вкрите сірими хмарами.

Роздум у дітей виникав при наявності потреби в ньому. Одним із засобів викликати цю потребу, тобто зрозуміти щось, довести або спростувати якесь твердження було вміло поставлене вихователем запитання «чому?». Це проблемне запитання як прийом навчання мало велике значення, бо спонукало дітей до розмірковування. Воно також

активізувало мовлення та мислення дітей дошкільного віку, сприяло поглибленню їх чуттєво-інформаційного досвіду, уявлень та знань, концентрувало увагу на досягненні нового пізнавального результату.

Розвитку потреби в розмірковуванні сприяли запитання, що спонукали дітей розкрити причинні зв'язки між явищами природи. Проілюструємо це прикладом з узагальнювальної бесіди "Перелітні птахи":

- Яких ви знаєте пташок?
- Ворону, ластівку, солов'я, горобця.
- Як ви думаєте, коли в нас більше птахів – влітку чи взимку?
- Я думаю, влітку більше.
- Чому?
- На зиму багато пташок відлітає в теплі краї.
- Чому вони туди летять?
- Бо їм тут холодно.
- Які ж птахи перелітають у теплі краї?
- Ластівки, солов'ї, шпаки.
- А горобець перелітає чи залишається у нас на зиму?
- Ні, горобець не перелітній птах, бо він залишається у нас на зиму.
- Чому ж він залишається?
- Мені здається, він маленький і не боїться холоду.
- А ластівка хіба велика?
- У горобця пір'ячко тепліше, воно його гріє.
- А в ластівки хіба пір'ячка немає?
- У неї теж пір'ячко гріє.
- Так чому ж вона перелітає в теплі краї на зиму?
- Може, їй нема чого їсти взимку.
- А що ж вона їсть?
- Вона їсть мошок, а взимку їх немає, вони замирають. А горобчик їсть всяке зернятко і крихітки. Він і взимку знаходить собі зернятко скрізь.
- Так чому ж птахи летять у теплі краї?
- Птахи летять у теплі краї, бо їм взимку холодно і немає чого їсти.

Вдало підібраними запитаннями вихователь спрямувала відповіді дітей на усвідомлення суперечності між твердженнями дітей та відомими їм реальними фактами. Вміння дошкільників спостерігати вдосконалювалося в процесі пізнання явищ природи, одночасно з цим виховувалась і логіка мислення, яка неможлива без вміння виділяти істотні зв'язки, узагальнювати їх, доходити висновків.

Висновки. Діалог є природним середовищем розвитку мовної особистості. Найбільш соціально значущою для дітей дошкільного віку є діалогічна форма спілкування, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, порівняння різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями; діалоги-роздуми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в змістовому наповненні послідовних стадій формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. / За ред. А.М.Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
4. Омеляненко А.В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія/Алла Володимирівна Омеляненко.–Донецьк: Юго-Восток, 2009. –196с.
5. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь. Пг., 1923. – 217с.

References

1. Vacevych F.S. Osnovy komunikativnoyi lingvistyky: Pidruchnyk. – K.: Vydavnychyj centr «Akademiya», 2004. – 344 s [in Ukrainian].
2. Bogush A.M., Gavrysh N.V. Doshkilna lingvodydaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditej ridnoyi movy: Pidruchnyk / Za red. A.M.Bogush. – K.: Vyshha shkola, 2007. – 542 s [in Ukrainian].
3. Lingvodydaktyka v suchasnykh zakladyakh osvity. / Za red. A.M.Bogush. – Odesa: PNCz APN Ukrayiny, 2001. – 269 s [in Ukrainian].
4. Omelyanenko A.V. Navchannya ditej starshogo doshkilnogo viku skladaty rozpovidy-rozdumy: monografiya/Alla Volodymyrivna Omelyanenko.–Doneczk: Yugo-Vostok, 2009. –196s [in Ukrainian].
5. Yakubynskij L.P. O dyalogicheskoj rechy // Russkaya rech. Pg., 1923. – 217s [in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлюються питання встановлення послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, діалогічна, репродуктивна, самостійного продукування. На основі аналізу психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з'ясовано різні підходи науковців щодо сутності та характеристики зв'язного мовлення. Сформульована мета статті – дослідження послідовних стадій формування умінь дітей складати розповідь-роздум, серед яких є діалогічна.

Розкрито сутність зв'язного мовлення, яке виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна функція, що реалізується у двох основних формах – діалогічній і монологічній. Автор зазначає, що кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Лінгвісти протиставляють діалог та монолог, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи. Учені наголошують на взаємозв'язку діалогу та монологу, зазначаючи, що репліка мінімонологічна, а монолог – це репліка діалогу. Характеристика діалогу та монологу необхідна для розуміння становлення розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Автором з'ясовано послідовні стадії формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. Серед них діалогічна, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, порівняння різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями; діалоги-роздуми. Перспективу подальшого дослідження автор вбачає в змістовому наповненні послідовних стадій формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діалог, монолог, розповідь-роздум, стадії.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378:37.02

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-103-114

THE PROBLEM OF APPLIED ORIENTATION
OF CHEMISTRY TEACHING IN THE SYSTEM OF SCHOOL
EDUCATION

ПРОБЛЕМА ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ
ХІМІЇ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

VIKTORIYA VALIUK,

Ph.D. in Chemistry, associate
professor

<https://orcid.org/0000-0003-2244-5927>

viktoriavaljuk@gmail.com

*Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University*

✉ 2 Sadova Str.,
Uman, Cherkassy region, Ukraine,
20300

ВІКТОРІЯ ВАЛЮК,

кандидат хімічних наук, доцент

*Уманський державний
педагогічний університет імені
Павла Тичини*

✉ вул. Садова, 2, м. Умань,
Черкаська область, Україна, 20300

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 30, 2019

ABSTRACT

It has been researched that applied nature of teaching chemistry is implemented in the framework of non-variant and variable components of the education subject-matter and it is realized at the lessons, optional and extra-curricular lessons, through the integration of chemistry with other school subjects of a natural science cycle.

It has been grounded that applied nature of chemistry subject-matter can be realized with help of various means: to include applied knowledge into the contents of educational material; to add applied information to the texts of chemical calculation tasks and to the instructions how to carry out practical work; to use chemical experiment aimed at practice; to carry out integration of chemistry with other school subjects of a natural science cycle; to implement the realization of activity approach to education.

Applied knowledge is the way to increase the motivation of teaching and to better acquire chemical knowledge. Its great didactical value consists in the fact that it facilitates acquiring scientific knowledge. There are several methods how to include applied knowledge into the process of teaching chemistry, namely: to support students who study by the curriculum with some additional materials concerning the meaning of a substance, principles and phenomena which occur in nature; to add it to the lessons at which the issue of applied nature are studied; to work out role-play lessons which contain a system of problem tasks connected with practical activity of man; to include applied information into a text part of calculation chemical tasks, into the instructions how to carry out practical work; into the contents of excursions and other extra-curricular lessons.

It has been proved that the implementation of applied nature of teaching

chemistry is challenging particularly in extra-curricular work. One of the forms of the organization of students' educational activity aimed at the development of the skills how to apply acquired knowledge and to realize activity approach to studying is a training expedition. Training expeditions envisage such organization of the educational process when students, applying the acquired knowledge about the practices of studying the object of nature at the lessons of chemistry, biology, geography, can carry out independently their field experiments aimed at researching the ecological condition of the components of the environment.

Key words: *applied nature of teaching chemistry, applied knowledge, school course of chemistry, cognitive activity, extra-curricular work, training expedition.*

Вступ. Одним з провідних напрямків модернізації освіти є посилення ролі особистості учня, що вимагає нових підходів до побудови змісту освіти і методів. Пріоритетним завданням оновлення змісту шкільного курсу хімії визнається завдання посилення його прикладної спрямованості. Хімія як навчальний предмет покликана давати учням уявлення про науково обґрунтовані правила і норми використання речовин і матеріалів та спільно з іншими природничими дисциплінами формувати основи здорового способу життя і грамотної поведінки людей в побуті, природі. Вивчення хімії має не тільки забезпечити пізнання навколишньої дійсності, а й озброїти учнів знаннями, необхідними для практичної діяльності. У зв'язку з цим серед пріоритетних завдань оновлення змісту шкільного курсу хімії особливе місце відведено посиленню його прикладної спрямованості, під якою розуміється орієнтованість змісту і методів навчання хімії в школі на розвиток в учнів умінь самостійно здобувати і застосовувати хімічні знання, необхідні для вирішення практичних завдань. Недостатня кількість годин, що відводяться на вивчення предмета, істотно обмежує можливості реалізації прикладної спрямованості хімії на уроках, що вимагає пошуку можливих підходів до її здійснення в інших компонентах системи шкільної хімічної освіти, зокрема, у позаурочній роботі. У практиці викладання хімії накопичений багатий досвід використання позаурочних занять для вирішення різних навчально-виховних завдань, наприклад, розвиток інтересу учнів до предмета, здійснення профорієнтації, поглиблення і розширення знань і кругозору учнів, здійснення міжпредметних зв'язків, формування практичних умінь і навичок.

Проблемі прикладної спрямованості навчання хімії присвячено багато досліджень останнього десятиліття Н. Буринської, О. Зайцева, М. Зуєвої, М. Пак, Ю. Ходакова, Н. Чайченко, Г. Чернобельської, С. Шаповаленка, О. Ярошенко. Ними, зокрема, розглядаються такі питання, як відбір змісту прикладного матеріалу і форм його подання, дидактичних основ технологічної підготовки школярів до сільськогосподарської праці; розвиток адаптаційних здібностей учнів через використання прикладних хімічних знань, формування хіміко-валеологічних знань при вирішенні завдань гуманізації освіти і т.д. Про актуальність проблеми прикладної спрямованості вивчення хімії та її інтеграції з іншими розділами природознавства в руслі сучасних

тенденцій оновлення змісту шкільної хімічної освіти свідчить спрямованість розвитку існуючих систем шкільної хімічної освіти за кордоном (система Солтерс у Великобританії, НТО-система в Китаї, програма “Хімія і суспільство” в США і ін.).

Мета дослідження полягає в розробці методики, яка забезпечує реалізацію прикладної спрямованості навчання хімії.

Методи та методики досліджень. Основою дослідження є теоретичні (аналіз і синтез філософської, психолого-педагогічної, методичної, хімічної літератури і нормативних документів з проблеми дослідження; теоретико-методичний аналіз стану проблеми дослідження в галузі хімічної освіти, узагальнення, порівняння); емпіричні (анкетування, спостереження, бесіди, педагогічний експеримент).

Результати та дискусії. Тенденція посилення прикладної спрямованості навчання хімії чітко простежується в змісті навчальних програм загальноосвітніх шкіл і, що особливо важливо, підручників та дидактичних посібників.

Перелік елементів змісту прикладного і практико-орієнтованого характеру, обов'язкових для вивчення в кожному загальноосвітньому навчальному закладі:

- методи дослідження речовин і хімічних реакцій (спостереження, вимірювання, хімічний експеримент); найпростіше якісне визначення окремих іонів і сполук у природних водах та інших об'єктах;

- правила роботи з речовинами та обладнанням при проведенні хімічних експериментів і в побуті;

- відомості про практичне значення токсичності й пожежонебезпеки досліджуваних речовин; способи отримання речовин (у тому числі промислових); хімічне забруднення навколишнього середовища, способи захисту від забруднень;

- поняття про гранично допустимі концентрації (ГДК) речовин, шкідливі для здоров'я людини і стану природи; про хімічні проблеми здорового способу життя і т.д.

Тим самим, можна відзначити, що в змісті курсу хімії отримує своє втілення провідна ідея концепції шкільної хімічної освіти, згідно з якою вивчення основ науки доцільно здійснювати в єдності з матеріалом, “відображає значення тої чи іншої речовини, тієї чи іншої природної закономірності в повсякденному житті” і що “прикладні хімічні знання повинні виступати засобом конкретизації теоретичних знань і служити сполучною ланкою, що сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню системи основних хімічних понять і законів”.

Аналіз навчальних програм з хімії показує, що в них наявна прикладна складова змісту, яка конкретизується, перш за все, з метою навчання. Так, у чинних варіативних програмах серед цілей і завдань навчання поряд з формуванням в учнів знань основ науки вказується на необхідність:

- розкриття ролі хімії у вирішенні глобальних проблем людства (раціонального природокористування, захисту навколишнього

середовища від забруднення промисловими і побутовими відходами);

– озброєння учнів основами хімічних знань, необхідних для повсякденного життя, виробничої діяльності, правильної орієнтації та поведінки в навколишньому природному середовищі;

– розвиток умінь спостерігати й пояснювати хімічні явища, що відбуваються в природі, лабораторії, на виробництві, повсякденному житті;

– формування умінь грамотно застосовувати хімічні знання в спілкуванні з природою і в повсякденному житті.

Реалізація цих цілей здійснюється за допомогою відповідного змісту, в тому числі укладного.

Прикладна спрямованість змісту курсу хімії може бути реалізована за допомогою різних способів:

– включення в зміст навчального матеріалу прикладних знань;

– наповнення прикладною інформацією текстів хімічних розрахункових задач та інструкцій по виконанню практичних робіт;

– використання хімічного експерименту, орієнтованого на практику;

– здійснення інтеграції хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу;

– реалізація діяльнісного підходу до навчання.

Прикладні знання виступають як засіб підвищення мотивації навчання і більш міцного засвоєння хімічних знань. Їх велика дидактична цінність полягає в тому, що вони сприяють засвоєнню наукових знань.

Можливими способами включення прикладних знань у процес навчання хімії є: супровід учнів, що навчаються за програмою, доповненнями, в яких розкривається значення тої чи іншої речовини, тієї чи іншої закономірності, того чи іншого явища в природі, практичної діяльності людей; включення в зміст уроків, на яких розкриваються ті чи інші питання прикладного характеру; розробка сюжетних уроків, що містять систему проблемних завдань, змістовно пов'язаних з тією чи іншою практичною діяльністю людини; включення прикладної інформації в текстову частину розрахункових хімічних задач та інструкції з виконання практичних робіт; ознайомлення з прикладною інформацією в зміст екскурсій та інших позаурочних занять.

Включення прикладного матеріалу в структуру занять (як уроків, так і позаурочних) здійснюється за допомогою таких методичних прийомів: розповідь учителя; повідомлення учнів; бесіда, що підводить до вивчення нового матеріалу або узагальнення раніше вивченого; використання системи завдань прикладного характеру для пояснення можливостей використання отриманих знань у новій ситуації; організація і проведення самостійних спостережень у процесі екскурсій або практики.

Прикладний матеріал дуже різноманітний, оскільки він відображає застосування хімічних знань у різних сферах практичної діяльності людей (промисловість, сільське господарство, екологія, будівництво, медицина, побут і багато іншого). У зв'язку з цим постає завдання відбору змісту прикладних питань.

1. Систематичний курс хімії володіє широкими дидактичними

можливостями для формування прикладних знань. Однак специфіка кожної навчальної програми, яка реалізується на уроці, не дозволяє в повній мірі використовувати наявні можливості. Тому широке залучення теоретичних знань для пояснення явищ з навколишнього середовища і реального життя людей є більш ефективним на факультативних і позаурочних заняттях. При цьому для ознайомлення з цим матеріалом у більшій мірі, ніж на уроках, відбувається за допомогою різних методів дослідження. Як один із засобів реалізації прикладної спрямованості навчання хімії поширення набуло розв'язання розрахункових хімічних задач з прикладним змістом. Уміння вирішувати завдання є одним з основних показників рівня хімічного розвитку, глибини і повноти засвоєння теоретичного матеріалу, наявності навичок застосування набутих знань з достатньою часткою самостійності (Базильчук, 2008: 5).

Під завданнями з прикладним змістом розуміються такі, текстова частина яких містить інформацію, що розкриває застосування речовин, хімізм процесів, що відбуваються в організмі людини або в навколишньому середовищі; розрахункові завдання з екологічним, валеологічним, сільськогосподарським, виробничим, міжпредметним змістом. Наповнення тексту розрахункових завдань практичною інформацією, цікавою і зрозумілою школярам, сприяє зміцненню зв'язку навчання з життям. Рішення таких завдань має досить широкий спектр дидактичних можливостей – їх можна використовувати, наприклад, для формування практичних умінь і навичок, розкриття різноманіття застосувань хімії в житті. Як показує практичний досвід, методично цей підхід можна реалізувати при вивченні будь-якої теми курсу хімії (Бурчак, 2011).

У навчальних програмах з хімії чітко визначений перелік типів завдань, які повинні вміти виконувати учні. У цьому випадку завдання з прикладним змістом можуть бути використані як приклади, що показують можливість застосування отриманих хімічних знань для аналізу життєвих ситуацій.

Важливим засобом реалізації прикладної спрямованості навчання хімії є хімічний експеримент, орієнтований на практику (вивчення речовин і хімічних реакцій; показ їх ролі в житті людей, навколишній природі; використання в якості реагентів речовин побутової хімії і т.д.).

Хімічний експеримент як метод пізнання хімічних об'єктів і явищ створює правильне уявлення про речовину і хімічні процеси, що відбуваються в природі, лабораторії, на виробництві; розвиває навички та вміння застосовувати хімічні знання на практиці; виховує спостережливість, уміння акуратно працювати (Буринська, 1997). Виконання дослідів знайомить учнів з речовинами і хімічними процесами, сприяє прищепленню найважливіших елементів хімічної культури, формує досвід творчої діяльності (Биковська, 2006).

У програмах з хімії визначено, які демонстраційні, лабораторні, практичні заняття повинні проводитися, які вміння мають формуватися в учнів. Хімічний експеримент також є активним методом вивчення навколишнього природного середовища, за допомогою якого

здійснюється контроль за його якістю, і такий експеримент, адаптований на шкільну освіту, в повній мірі спрямований на практику. При цьому використовуються різні методи дослідження речовин, що сприяє формуванню в учнів цілісної системи поглядів на природу. Такий підхід сприяє зацікавленості учнів у результатах самого досвіду, активізує їх пізнавальну активність, сприяє усвідомленню складного хімічного матеріалу, що, в кінцевому підсумку, дозволяє виробити в учнів навички грамотного поводження з речовинами в повсякденному житті.

Реалізація прикладної спрямованості здійснюється також через інтеграцію хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу.

Можна виділити такі напрямки інтеграції:

– комплексне вивчення одного і того ж об'єкта різними предметними областями; наприклад, дисципліни природничого циклу мають єдиний об'єкт вивчення – природу, тому між ними існує об'єктивний зв'язок;

– використання понять дисциплін природничо-наукового циклу для розкриття міждисциплінарних понять, таких, наприклад, як "ґрунт", "вода", "повітря";

– розвиток практичних, пізнавальних умінь і навичок (дій), загальних для циклу природничо-наукових дисциплін, наприклад, предмети природничого циклу для вивчення природи використовують загальні методи її дослідження: спостереження, експеримент, фіксація отриманих результатів, обробка зібраних матеріалів;

Одним з перспективних напрямків посилення прикладної спрямованості навчання хімії є орієнтація навчання на реалізацію діяльнісного підходу. Виявлення особливостей освітнього процесу на основі діяльнісного підходу робить необхідним розгляд питання про методи навчання [Величко, 2006: 330]. У дидактиці методи навчання розуміються як види професійної діяльності вчителя і пізнавальної діяльності учня, спрямовані на досягнення поставлених цілей навчання, тобто на засвоєння змісту навчання і творче оволодіння знаннями.

Під час реалізації прикладної спрямованості навчання хімії найбільш ефективними є словесно-наочно-практичні методи: лабораторні досліди, практичні заняття, розв'язання хімічних задач, виконання різноманітних вправ, робота з літературою (підручником, довідником, посібником тощо), виконання творчих завдань (проектування і конструювання приладів, моделей і т. п.), письмові контрольні роботи). В основі всіх цих видів словесно-наочно-практичних методів навчання лежить практична діяльність учнів, що здійснюється під керівництвом вчителя з використанням елементів наочності (Гиря, 2009: 24).

Останнім часом все чіткіше проявляється зростання ролі дослідницького методу в навчанні хімії, який дозволяє значно ефективніше вирішувати завдання реалізації прикладної спрямованості навчання, а також розвитку творчих здібностей учнів. Дослідницький метод навчання дозволяє здійснити в навчанні максимальну самостійність і творчу активність учнів.

Учнівське дослідження поєднує в собі використання теоретичних

знань і експерименту, вимагає вміння моделювати, здійснювати уявний експеримент, будувати план дослідження, наприклад, при вирішенні експериментальних завдань. У більш складних випадках при дослідницькому методі учень сам формулює проблему, висуває її обґрунтовує гіпотезу і розробляє експеримент для її перевірки (Грабовий, 300). Для цього він користується довідковою та науковою літературою і т.д. Таким чином, при дослідницькому методі від учнів потрібно максимум самостійності. Разом з тим при використанні такого методу потрібно значно більше часу.

У процесі реалізації прикладної спрямованості навчання хімії важлива роль відводиться позаурочній роботі, під якою розуміється навчально-виховна робота, організована із урахуванням інтересів учнів понад навчального плану і обов'язкових програм (Голомб, 2010). Позаурочна робота, організована відповідно до освітнього процесу, доповнює і збагачує класно-урочні заняття, підсилює їх освітній і виховний потенціал, сприяє закріпленню, розширенню, поглибленню знань, одержуваних на уроках; стимулює інтерес до досліджуваного предмета. У системі позаурочної роботи виділяють два види занять: шкільні й позашкільні. Шкільна позаурочна робота, що проводиться в школі, як правило, включається в річний план виховної роботи та проводиться під безпосереднім контролем адміністрації. Позашкільні заняття, що проводяться переважно в канікулярні дні, характерні для діяльності позашкільних установ. На цих заняттях максимально ефективно можна виконувати завдання індивідуалізації та диференціації навчання, забезпечувати різноманітність умов для активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення їх самостійності практичних робіт тощо.

Звернення до досвіду масової школи показало, що у викладанні хімії позаурочні заняття досить поширені (Каяліна, 2004: 21). Проводяться вони, як правило, з метою розвитку інтересу учнів до предмета та формування у них практичних умінь і навичок поводження з речовинами, а також з метою здійснення профорієнтації. Однією з особливих форм позашкільної роботи є комплексна навчальна експедиція, яка володіє широкими дидактичними можливостями для показу ролі хімії в практичній діяльності людей, реалізації зв'язку навчання з практикою, для розвитку творчих здібностей підлітків, іншими словами є комплексним засобом гармонійного розвитку особистості. Навчальні експедиції беруть початок від шкільних екскурсій у природу, хоча й істотно відрізняються від них своєю дослідницькою спрямованістю. У педагогічній практиці екскурсій в природу мають тривалу історію існування. Прагнучи використовувати високий виховний потенціал природи, вітчизняні та зарубіжні педагоги шукали найбільш ефективний спосіб взаємодії дітей з природою, що допомагає успішно вирішувати поставлені перед ними педагогічні завдання. Тим часом, проблема організації та проведення таких позашкільних занять стає особливо актуальною, якщо врахувати ту обставину, що, як і раніше,

мало вирішеною залишається проблема розумного використання вільного часу школярів у літній період, залучення їх до різноманітної самостійної діяльності. Навчальна експедиція сприяє організації діяльнісного та індивідуально-особистісного підходу в навчанні при розв'язанні освітніх завдань (Кононенко, 2008: 53). Іншими словами, навчальна експедиція є комплексним засобом гармонійного розвитку особистості, особливо в старшому підлітковому віці. У своєму дослідженні ми виходимо з припущення, що навчальна експедиція школярів разом з класно-урочною системою може скласти єдиний навчально-виховний процес, у рамках якого можна обґрунтовано й ефективно посилити прикладну спрямованість навчання хімії в основній школі. Навчальна експедиція школярів є частиною освітнього процесу і має ряд переваг перед заняттями в класі (уроки, заняття за вибором і факультативні заняття):

- володіє широкими дидактичними можливостями для показу ролі хімії в практичній діяльності людей, висвітлення питань взаємозв'язку людини з природою;

- дає краще зрозуміти навколишнє середовище;

- надає можливість вивчати конкретні проблеми навколишнього середовища, що безпосередньо порушують життєдіяльність людей; сприяє розвитку інтересу учнів до місцевих екологічних проблем;

- здійснює елементи екологічного моніторингу;

- надає можливість учням працювати як у групах, так і індивідуально, розвивати їх творчі здібності.

Навчальна експедиція як особлива форма позашкільної роботи має широкі можливості для формування прикладних знань і практичних умінь, необхідних для творчого застосування учнями хімічних знань при дослідженні стану навколишнього середовища (Лашевська, 2006: 10).

Реалізувати цей потенціал навчальних експедицій можливо, якщо при розробці методики їх проведення:

- здійснювати опору на навчальний матеріал прикладного характеру, що вивчається в курсах природничого циклу, враховуючи при цьому специфіку курсу хімії;

- враховувати рівень сформованості в учнів практичних умінь;

- розробити систему завдань, спрямованих на розвиток в учнів дослідницьких умінь;

- виявити сукупність умов, організаційних форм і методів, які сприяють реалізації прикладної спрямованості навчання хімії при проведенні експедиції;

- забезпечити діагностику якості знань учнів і рівня сформованості в них дослідницьких умінь.

При відборі навчального матеріалу, який повинен стати теоретичною базою при підготовці учнів до навчальної експедиції, ми спиралися на загальноприйняті в дидактиці положення:

- для формування знань важливим є засвоєння наукових понять;

- навчання передбачає формування умінь оперувати поняттями,

знаходити між ними зв'язки і відносини.

Очевидно, що експедиційна діяльність учнів повинна спиратися на вміння, які повинні бути сформовані у них в процесі вивчення систематичного курсу хімії основної школи, що відповідає стандарту освіти. Він може забезпечити формування умінь, які можна розвивати і вдосконалювати, використовуючи практичні роботи, що проводяться в ході навчальних експедицій.

На наш погляд, використання практичних робіт має сприяти:

– формуванню в учнів умінь брати проби повітря, води, ґрунту з метою визначення рівня їх забруднення;

– набуттю учнями навичок, які можна використовувати в житті, наприклад, очищення води, визначення та усунення жорсткості води, визначення кислотності ґрунту та ін.;

– розумінню явищ природи, в основі яких лежать біолого-хімічні, фізико-хімічні процеси.

Система практичних робіт, спрямованих на комплексне дослідження екологічного стану навколишнього середовища, складає основу програми навчальної експедиції.

За своєю тематикою ці практичні роботи поділяються на три групи: дослідження екологічного стану водного об'єкта; дослідження екологічного стану ґрунту; дослідження екологічного стану повітряного середовища.

Дослідження екологічного стану водних об'єктів передбачає проведення практичних робіт з визначення гідрологічних показників (температура води, проточність, площа водного дзеркала, глибина, характер прилеглих територій); органолептичних показників (кольоровість, каламутність, запах, колір); гідрохімічних показників (водневий показник (рН), наявність розчиненого кисню, загальна жорсткість, мінералізація (аніони – карбонати, гідрокарбонати, сульфати, хлориди, нітрати, нітроти, фосфати, фториди; катіони – кальцій, магній, натрій, калій, залізо загальне), а також гідробіологічних показників (видовий склад і чисельність мікроорганізмів) (Нечипуренко, 2016: 136).

Дослідження екологічного стану ґрунту передбачає проведення практичних робіт з визначення морфологічних властивостей ґрунту (забарвлення, вологість, механічний склад і ін.); типової рослинності, хімічних і фізико-хімічних показників (рН сольової витяжки та вміст мінеральних солей у водній ґрунтовій витяжці).

Дослідження екологічного стану повітря передбачає проведення практичних робіт з визначення чистоти повітря методом біоіндикації, запиленості повітря і наявності твердих частинок. Різноманітність досліджуваних об'єктів навколишнього природного середовища обумовлює застосування різних методів наукового дослідження, формування яких передбачається мінімумами змісту освіти не тільки курсу хімії, але також курсів біології та географії.

Висновки. Позашкільна експедиційна робота покликана тісно пов'язувати школу з життям, сприяти реалізації краєзнавчого принципу.

Тісний взаємозв'язок між змістом шкільного курсу хімії і змістом експедиційної діяльності школярів служить підвищенню якості їхніх знань.

При розробці методики організації та проведення навчальної експедиції як особливої форми позашкільної роботи, яка має більші можливості для реалізації прикладної спрямованості навчання предмета, вдалося встановити.

1. Проведення навчальних експедицій передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій учні, використовуючи отримані на уроках хімії, біології, географії знання про методи дослідження об'єктів природи, можуть самостійно проводити польові дослідження з вивчення екологічного стану компонентів навколишнього природного середовища.

2. Основним засобом педагогічного керівництва, управління формуванням і розвитком практичних умінь учнів є система комплексних завдань, які широко варіюють за обсягом, характером і складністю виконуваних дій.

3. Дослідницька робота, що проводиться в рамках навчальної експедиції, виступає однією з активних форм здійснення допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи.

Для реалізації прикладної спрямованості навчання хімії найбільш ефективними є словесно-наочно-практичні методи навчання. При цьому важливу роль має відіграти організація всіх видів самостійної роботи (колективної, групової, індивідуальної), використання дослідницького методу в навчанні хімії. Реалізація прикладної спрямованості навчання хімії особливо перспективна в позаурочній роботі. Однією з прийнятних форм організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на розвиток умінь застосовувати отримані знання і здійснення діяльнісного підходу до навчання, визнається навчальна експедиція.

Таким чином, прикладна спрямованість навчання хімії: здійснюється в рамках інваріантної і варіативної складових змісту освіти, реалізується на уроках, факультативних та позаурочних заняттях; здійснюється через інтеграцію хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу; надає наскрізний вплив на кожен з компонентів процесу навчання: зміст, методи і форми навчання. Перспективи подальшого пошуку з означеної проблеми полягають у системному підході до дослідження інтеграції хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу.

Література

1. Базильчук Л. В. Організація позакласної роботи в школі, як педагогічна проблема / Л. В. Базильчук // Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Черкаси, 24–25 квітня 2008 р. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 4–6.

2. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Бурчак Ліана Володимирівна ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – 20 с.

3. Бурина Н. М. Формування навчальних і професійних інтересів в учнів сільської середньої школи до хімії і її практичного застосування / Н. М.

Буринська. – К. : Вища школа, 1987. – 114 с.

4. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.01 ; Биковська Олена Володимирівна ; Національний педагогічний університет імені м. П. Драгоманова. – к., 2006. – 34 с.

5. Величко Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. П. Величко. – К. : Генеза, 2006. – 330 с.

6. Гиря О. О. Актуальні проблеми профільної хімічної освіти / О. О. Гиря // Педагогічні науки. Профільна освіта : збірник наукових праць. – Ч. 1. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. – С. 23-31.

7. Грабовий А. К. Методика викладання хімії. Опорні конспекти. Тестові завдання : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. К. Грабовий. – Черкаси : ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2010. – 300 с.

8. Голомб О. М. Хімічна освіта: особливості викладання в умовах профілізації школи [Електронний ресурс] / Голомб О. М. // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [2010]. – Режим доступу : <http://www.zakinpro.org.ua/2010-06-02-07-15-08/2010-06-02-11-21-31/127-2010-03-17-12-33-45>.

9. Каяліна С. В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання хімії / Каяліна Світлана В'ячеславівна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.

10. Кононенко Н. О. Інтегративний підхід до використання засобів навчання хімії / Н. О. Кононенко // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 3. – С. 53–54.

11. Лашевська Г. Результати дослідження якості хімічної освіти / Г. Лашевська, Н. Титаренко // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 8–11.

12. Нечипуренко П. П. Навчально-дослідницька діяльність учнів з хімії у профільній школі як засіб формування дослідницьких компетентностей / П. П. Нечипуренко // Новітні комп'ютерні технології. – Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2016. – Том XIV. – С. 135-136.

References

1. Bazylichuk, L. V. (2008). *Orhanizatsiia pozaklasnoi roboty v shkoli, yak pedahohichna problema* Metody i zasoby zabezpechennia innovatsiinosti edukatsiinoho protsesu v zakladakh osvity: materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

2. Burchak, L. V. (2011). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia khimii*. (Avtoref. dys. kand. pед. nauk : 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity). Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka. Poltava [in Ukrainian].

3. Burynska, N. M. (1997). *Formuvannia navchalnykh i profesiynykh interesiv v uchniv silskoi serednoi shkoly do khimii i yii praktychnoho zastosuvannia*. Kyiv: Vysycha shkola [in Ukrainian].

4. Bykovska, O. V. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini*. (Avtoref. dys. d-ra pед. nauk). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni m. P. Drahomanova [in Ukrainian].

5. Velychko, L. P. (2006). *Teoriia i praktyka navchannia orhanichnoi khimii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*. Kyiv: Henezza [in Ukrainian].

6. Hyria, O. O. (2009). Aktualni problemy profilnoi osvity Pedahohichni nauky. *Profilna osvita: zbirnyk naukovykh prats*, 1, 23-31 [in Ukrainian].

7. Hrabovyi, A. K. (2010). *Metodyka vykladannia khimii. Oporni konspekty. Testovi zavdannia : navch. posib*. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

8. Holomb, O. M. (2010). *Khimichna osvita: osoblyvosti vykladannia v umovakh profilizatsii shkoly* [Elektronnyi resurs]. Zakarpatskyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. Rezhym dostupu :<http://www.zakinppo.org.ua/2010-06-02-07-15-08/2010-06-02-11-21-31/127-2010-03-17-12-33-45> [in Ukrainian].

9. Kaialina, S. V. (2004). *Rozvytok piznavalnoi samostiinosti uchniv zasobamy kompiuternoi tekhniki na urokakh khimii*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia khimii). Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

10. Kononenko, N. O. (2008). *Intehratyvnyi pidkhid do vykorystannia zasobiv navchannia khimii. Biolohiia i khimii v shkoli*, 3, 53–54 [in Ukrainian].

11. Lashevskva, H. (2006). *Rezultaty doslidzhennia yakosti khimichnoi osvity. Biolohiia i khimii v shkoli*, 1, 8–11 [in Ukrainian].

12. Nechypurenko, P. P. (2016). *Navchalno-doslidnytska diialnist uchniv z khimii u profilnii shkoli yak zasib formuvannia doslidnytskykh kompetentnosti. Novitni kompiuterni tekhnologii*, 15, 135-136 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Досліджено, що прикладна спрямованість навчання хімії здійснюється в рамках інваріантної і варіативної складових змісту освіти та реалізується на уроках, факультативних та позаурочних заняттях, через інтеграцію хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу.

Обґрунтовано, що прикладна спрямованість змісту курсу хімії може бути реалізована за допомогою різних способів: включення в зміст навчального матеріалу прикладних знань; наповнення прикладною інформацією текстів хімічних розрахункових задач і інструкцій по виконанню практичних робіт; використання хімічного експерименту, орієнтованого на практику; здійснення інтеграції хімії з іншими шкільними дисциплінами природничого циклу; реалізація діяльнісного підходу до навчання.

Прикладні знання виступають як засіб підвищення мотивації навчання і більш міцного засвоєння хімічних знань. Їх велика дидактична цінність полягає і в тому, що вони сприяють засвоєнню наукових знань. Способами включення прикладних знань у процес навчання хімії є: супровід учнів, що навчаються за програмою, доповненнями, в яких розкривається значення речовин, закономірностей та явищ у природі; включення в зміст уроків, на яких розкриваються питання прикладного характеру; розробка сюжетних уроків, що містять систему проблемних завдань, змістовно пов'язаних практичною діяльністю людини; включення прикладної інформації в текстову частину розрахункових хімічних задач, в інструкції з виконання практичних робіт; в зміст екскурсій та інших позаурочних занять.

Доведено, що реалізація прикладної спрямованості навчання хімії особливо перспективна в позаурочній роботі. Однією з прийнятних форм організації навчальної діяльності учнів, спрямованої на розвиток умінь застосовувати отримані знання і здійснення діяльнісного підходу до навчання, визначається навчальна експедиція. Проведення навчальних експедицій передбачає таку організацію освітнього процесу, при якій учні, використовуючи отримані на уроках хімії, біології, географії знання про методи дослідження об'єктів природи, можуть самостійно проводити польові дослідження з вивчення екологічного стану компонентів навколишнього природного середовища. Дослідницька робота, що проводиться в рамках навчальної експедиції, виступає однією з активних форм здійснення допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи.

Ключові слова: *прикладна спрямованість навчання хімії, прикладні знання, шкільний курс хімії, пізнавальна активність, позаурочна робота, навчальна експедиція.*

УДК 378.09.011.3-051:376]:[373.5:796.011.1
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-115-124

SENSE-DEFINING PRINCIPLES OF PHYSICAL CULTURE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL СЕНСОВИЗНАЧАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

SERGEY KUSHNIRIUK,

Candidate of science in physical
education and sports, professor

<https://orcid.org/000000031289709X>
sergey.kushniriuk@gmail.com

СЕРГІЙ КУШНІРЮК,

кандидат наук з фізичного
виховання і спорту, професор

LIUDMYLA KRAVCHENKO,

candidate of chemical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-5033-586X>
2017kravchenko@gmail.com

ЛЮДМИЛА КРАВЧЕНКО,

кандидат хімічних наук, доцент

LIUDMYLA KONOVALSKA,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-7039-1455>
konovalska23@gmail.com

ЛЮДМИЛА КОНОВАЛЬСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidt St., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: July 16, 2019

Revised manuscript accepted: September 120, 2019

ABSTRACT

The change of social values and priorities in society, the radical and systematic reformation of general secondary education, the construction of the New Ukrainian School, highlight the need for the transformation of behavioral models and social thinking in the field of education, shifting emphasis from authoritarian pedagogical techniques to the value methodological platforms of partnership pedagogy. Pedagogical education in Ukraine should become creative, humanistic, human and cultural-creative. Nowadays, the humanitarian component is not sufficiently represented in the scientific educational literature, the sense-defining principles, on which the scientific-methodical and social basis of pedagogical education in the field of physical culture and human health should be formulated, are not clearly formulated.

The purpose of the work is to study and determine the main sense-defining principles of physical culture in the New Ukrainian school and outline possible ways of implementing these principles in a transformation of the education system of all levels.

The article shows that the result of education in the field of physical culture and human health should be the formation of stable motivation, ability and desire for

students to follow a healthy lifestyle, value attitude to life and health, to promote their physical, mental, social and spiritual development on the basis of partnership pedagogy. The determined value methodological platforms of partnership pedagogy are based on communication, interaction and collaboration between the teacher, the student and the parents in order to build a life-saving healthcare and educational trajectory of the child. The content of education in the field of physical culture and human health is based on the formation of the competencies necessary for successful self-realization in society, reflects the social experience of material and spiritual values created by man in the process of socio-historical practice. It is revealed that the formation of a united European educational space places certain requirements not only on the scientific and educational potential, but also on pedagogical skills, personal and social-behavioral qualities, and the image of teaching staff. The sense-defining principles of physical culture in the New Ukrainian school are researched in the paper, and it is concluded that physical culture should become the basis for the implementation of a new way of life, the further development of the Ukrainian nation. It emphasizes the importance of improving education in the field of physical culture and health of inter-university, regional and international contacts for both teachers and students, regular exchange of experience at seminars, conferences and symposiums, exchange of students, postgraduate students, teachers, joint projects, scientific-experimental programs.

Key words: *New Ukrainian school, sense-defining principles of physical culture, partnership pedagogy, pedagogical image, quality of professional training of future teachers of physical culture and human health.*

Вступ. Докорінне та системне реформування загальної середньої освіти, побудова Нової української школи ставлять перед педагогічною спільнотою нові завдання і виклики, що потребують невідкладного розв'язання. Педагогічні університети, готуючи вчителів для нової школи, мають оперативно відреагувати на запит суспільства, переглянути освітні програми підготовки фахівців у галузі загальної середньої освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці на основі загальнолюдських сенсовизначальних принципів. Зміна соціальних цінностей і пріоритетів, що відбувається в суспільстві, актуалізує необхідність здійснення трансформацій моделей поведінки й соціального мислення у сфері освіти, переносу акцентів з авторитарних педагогічних методик на ціннісні методологічні платформи педагогіки партнерства. Освіта в Україні повинна стати креативною, гуманістичною, людино- і культуротворчою. Фізичній культурі в царині освіти людини відведено чільне місце.

Основною турботою кожного суспільства проголошено забезпечення нормального психічного розвитку і збереження здоров'я людини. Це пов'язано з прогресуючим погіршенням якості природного середовища, з одного боку, і стресогенним та імунознижувальним впливом екологічно зміненого середовища на організм людини – з другого. Фактори, що формують здоров'я сучасної людини (поле здоров'я), розподіляються так: спосіб життя — 53%, екологія — 21%, біологія (спадковість) — 16%, система охорони здоров'я — 10%. В Україні екологічна криза зумовлює зростання екологічної складової здоров'я до 60-70% (Кравченко Л.М., Кравченко Н.В., 2015:83).

Стан здоров'я населення України та демографічна ситуація обумовили пріоритетність, яку педагогічна спільнота визнає за розвитком

спеціальних освітніх дисциплін, що формують у школярів свідому мотивацію на здоровий спосіб життя. Визнано, що отримання знань з питань охорони здоров'я і здорового способу життя значне для всіх вікових груп населення, але найважливіше для дітей шкільного віку, оскільки вони найлегше можуть адаптуватися до змін у способі життя і саме від них залежить майбутнє будь-якої країни. Здоров'я — найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї і виховання дітей. Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я — одне з найважливіших завдань сучасної школи, яке має стати компонентом будь-якої освітньої діяльності в закладі освіти і поза його межами (Борліс М.В., 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених умовам реалізації Концепції “Нова українська школа” в галузі фізичної культури та здоров'я людини, дає підстави стверджувати, що педагогічна спільнота знаходиться в творчому пошуку (Вітюк В.В., 2017), (Дрозд О.А., 2018), (Дутчак Ю., Квасниця О., 2018), (Пеньковець Д. В., 2016), але нині гуманітарна складова освіти недостатньо висвітлена в працях, чітко не сформульовані сенсовизначальні принципи, на яких повинна будуватись науково-методична і соціальна база педагогічної освіти в сфері фізичної культури й здоров'я людини.

Метою роботи є дослідження й визначення основних сенсовизначальних принципів фізичної культури в Новій українській школі та окреслення можливих шляхів реалізації її в умовах трансформації системи освіти всіх рівнів.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано переважно теоретичні методи: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної й методичної літератури, державних стандартів, навчальних планів, освітньо-професійних програм та практичного досвіду з організації та методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури в педагогічних закладах вищої освіти.

Результати та дискусії. Принципи освіти в галузі фізичної культури та здоров'я людини впливають із сучасного розуміння їх сутності, визначеної колективними зусиллями педагогічної спільноти, рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя”, в яких серед ключових компетентностей зазначені екологічна грамотність і ведення здорового способу життя, урахування специфіки розвитку сучасної людини.

Закон України “Про фізичну культуру і спорт” декларує, що фізична культура “складова загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості» (Закон України – Про фізичну культуру і спорт, 2010).

Основною метою освіти в галузі фізичної культури та здоров'я людини є формування в учнів стійкої мотивації, здатності і бажання дотримуватися здорового способу життя, ціннісного ставлення до життя і

здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку.

Здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя формується на засадах педагогіки партнерства, компетентнісному підході шляхом вивчення предметів “Фізична культура”, “Основи здоров'я”; на мультидисциплінарному рівні з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів.

Ціннісні методологічні платформи педагогіки партнерства спираються на спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками з метою побудови життєвої здоров'язбережувальної та освітньої траєкторії дитини (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017). Сенсовизначальними принципами педагогіки партнерства є:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство;
- соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Сучасний освітній простір фізичної культури характеризується:

- різнобічними глибокими знаннями про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним середовищем;
- наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій по відношенню до здоров'я, здорового способу життя;
- відповідальним ставленням до свого здоров'я, удосконаленням фізичних, соціальних, психічних і духовних його чинників;
- навичками критично-аналітичного мислення, свідомим прагненням до ведення здорового способу життя;
- набуттям умінь і досвіду збереження власного здоров'я;
- здатністю застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я;
- стійкою мотивацією і потребою у фізичному розвитку та фізичній підготовленості, комплексному розвитку природних здібностей та моральних якостей;
- вмінням використовувати засоби фізичного виховання в організації здорового способу життя;
- передбаченням можливих негативних віддалених наслідків нездорового способу життя.

Отже, фізична культура проявляється у свідомості, мисленні, поведінці та діяльності особистості.

Результат освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини досягається поетапним шляхом вирішення освітніх, соціальних, виховних, оздоровчих і розвивальних завдань:

- виховання розуміння сучасних проблем здоров'я людини й

усвідомлення їх актуальності для себе, родини, своєї країни;

- розвиток особистої відповідальності за власне здоров'я, здоров'я родини, здоров'я нації;
- зосередження уваги на аналізі власної поведінки, почутті обов'язку перед близькими людьми, державою;
- засвоєння ціннісних орієнтацій як кращих досягнень загальнолюдської і національної культур, розуміння багатогранної цінності здоров'я людини і природи;
- оволодіння науковими знаннями про взаємозв'язок у системі "здоров'я людини – чинники антропогенно зміненого довкілля й соціуму";
- формування знань і умінь дослідницького характеру, спрямованих на розвиток творчої і ділової активності при розв'язанні проблем здоров'я засобами фізичного виховання і життєвих ситуацій;
- сприяння переходу опанованих знань в особисті переконання стосовно здорового способу життя;
- розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем здорового способу життя, безпечної поведінки;
- засвоєння народних традицій і кращих досягнень світової практики в питаннях здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

Фізична культура передбачає вдосконалення внутрішнього світу самої дитини на засадах почуття людської гідності, гуманізму, взаємодопомоги.

Мета освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини реалізується на основі функціонування в єдності її компонентів. Серед них змісту належить системоутворююча роль.

Зміст освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини базується на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, відображає соціальний досвід матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики, і має такі складові:

- наукові знання про основи формування здорового способу життя, рухової активності людини, про зв'язки у системі "організм людини – рухова активність – безпечна життєдіяльність – здоров'я";
- система уявлень, понять, закономірностей, які відображають філософські, психологічні, технічні, правові і морально-етичні аспекти фізичної культури в їх розвитку;
- досвід емоційно-ціннісного відношення людства до власного здоров'я, навколишнього середовища, на основі якого формується усвідомлення учнем свого місця у світі і готовність до відповідної практичної діяльності;
- досвід практичної, у тому числі й творчої діяльності дитини в галузі фізичної культури: володіння вміннями, навичками, звичками здоров'язбережувальної доцільної поведінки, ціннісного ставлення до

свого здоров'я, особистого прикладу дотримання правил здорового і безпечного способу життя.

Розгортання змісту освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини відбувається в умовах автономії школи і вчителя з використанням двох підходів: мультидисциплінарного і внутрішньо дисциплінарного.

Мультидисциплінарний підхід передбачає виділення компонента фізичної культури в усіх навчальних дисциплінах на міжпредметній основі, другий підхід – вивчення предметів “Фізична культура” і “Основи здоров'я” в початковій, базовій середній і профільній школах з опорою на принципи педагогіки партнерства й дитиноцентризму.

Формування єдиного європейського освітнього простору висуває певні вимоги не тільки до науково-освітнього потенціалу, але й до педагогічної майстерності, особистих й соціально-поведінкових якостей, іміджу педагогічних кадрів. Як відмічають науковці (Кравченко Л.М., Кравченко Н.В., 2010: 117., Довга Т.Я., Черній В.П., 2016., Каплінський В.В., Асаулюк О.І., 2017., Стасенко О., 2019), оскільки учитель зобов'язаний пропонувати й надавати освітні послуги, спілкуватися з різними групами населення, вести просвітницьку та пропагандистську роботу, здійснювати керівництво дитячим виховним колективом, його образ повинен бути сучасним, привабливим, таким, що викликає повагу та довіру, а саме презентувати такі якості:

- ерудиція, здатність вийти за межі свого предмета, здійснити вільні екскурси в інші галузі, вийти на широкі узагальнення філософського плану, на несподівані аналогії, образи, порівнювання;

- глибока повага до особистості учня, студента, щире бажання його розвитку, готовність завжди прийти йому на допомогу, делікатність в оцінюванні успіхів;

- психологічна грамотність, розуміння суті і можливостей практичної реалізації ідей розвивального навчання, володіння широким спектром методичних засобів автоматично, на рівні підсвідомості;

- психологічна розкутість викладача, усвідомлення ним своєї значущості, спрямованість на творчість;

- розуміння того, що будь-яке керування пізнавальною діяльністю, її оцінювання й прогнозування може мати лише ймовірнісний характер – це мистецтво можливого.

Має значення і зовнішній вигляд педагога, стан його здоров'я, особистісні якості, професійна діяльність.

На думку І. Силадія, викладач є не тільки носієм певних знань, а й прикладом для учнів щодо самореалізації в інших суспільних сферах. Саме тому відповідальність педагога не обмежується лише інтелектуальною складовою життєдіяльності учня, вона набагато більша й охоплює духовну, світоглядну та ціннісну сфери. Тому в умовах свободи демократичного вибору змісту й технологій освіти варто постійно дбати про формування відповідального педагога, який має чітко

усвідомлювати, що від його діяльності залежить не тільки майбутнє конкретної людини, але й нації загалом (Силадій І., 2019: 91).

Освіта в галузі фізичної культури і здоров'я людини спрямована на вирішення конкретних проблем покращення стану здоров'я жителів України, нею повинні бути охоплені всі категорії населення з акцентом на дітей дошкільного віку і початкової школи (Державний стандарт початкової освіти, 2017). Фізична культура має стати сенсовизначальною основою до втілення нового способу життя, подальшого розвитку української нації.

Для успішної реалізації цієї концепції необхідна розробка нових навчальних програм і планів, підготовка та видання на конкурсній основі нових підручників як у паперовому варіанті, так і в електронному; посібників з урахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку учнів, науково-методичних матеріалів, розробка комп'ютерних програм, мобільних додатків тощо.

Для забезпечення викладання дисциплін циклу "Фізична культура і здоров'я людини" в Новій українській школі необхідно розробити програми курсів підвищення кваліфікації вчителів з метою побудови нової траєкторії розвитку особистості педагога з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, змістовним наповненням яких мають стати: філософські та психологічні основи здорового способу життя; мета та сенсовизначальні принципи фізичної культури в Новій українській школі; оновлений зміст основ формування здорового способу життя; методи навчання та форми занять, специфічні для формування здорового способу життя; зміст та основи методики викладання фізичної культури (педагогіка партнерства, принцип дитиноцентризму); моделі уроків фізичної культури в Новій українській школі та методика їх проведення; імідж учителя фізичної культури й основ здоров'я в Новій українській школі; корекційно-реабілітаційні заходи в індивідуальних програмах розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Здійснення освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини потребує передбачити підготовку у вищих навчальних закладах фахівців за новими освітньо-професійними програмами, які гарантуватимуть загальні та професійні компетентності й результати навчання на рівні світових вимог.

Велике значення для покращення освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини мають міжуніверситетські, регіональні й міжнародні контакти як викладачів, так і студентів; регулярний обмін досвідом на семінарах, конференціях і симпозіумах, мобільність студентів, аспірантів, викладачів, виконання спільних проєктів, науково-дослідних програм.

Проблемами, що потребують розв'язання, є низький соціальний статус і рівень оплати праці викладачів, а також відсутність відповідної матеріально-технічної бази в системі освіти всіх рівнів та мотивації педагогів до особистого та професійного зростання.

Література

1. Борліс М.В. Педагогіка здоров'я в початковій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://drive.google.com/open?id=1LTbym4PQ0EjE9_qMjiwXVb6GqYx4XLuQ
2. Вітюк В.В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції “Нова українська школа” /В.В. Вітюк // Педагогічний пошук. – 2017. – № 2 (94). – С.3-6.
3. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua>
4. Довга Т. Я. Формування здорового способу життя учнів засобами імідажевої та фізкультурно-оздоровчої діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. Я. Довга, В. П. Черній. – Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2016. – 184 с.
5. Дрозд О.А. Впровадження новітніх технологій на уроках фізичної культури з урахуванням вимог Концепції Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://oxanadrozdz.blogspot.com/p/blog-page_16.html
6. Дутчак Ю., Квасниця О. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури як педагогічна проблема/ Ю. Дутчак, О. Квасниця // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип.3. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С.173-182.
7. Закон України —Про фізичну культуру і спорт // Вчитель. – 2010. – №9. – С.19-36.
8. Каплінський В. В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : навч. посіб. / В. В. Каплінський, І. О. Асаулюк. – Київ. – КНТ, 2017. – 294 с.
9. Кравченко Л.М., Кравченко Н.В. Здоров'я сучасної людини в контексті екологічної безпеки/ Л.М. Кравченко, Н.В. Кравченко // Collections of Materials of the 3rd Intern. Scient. Conferens «Modern Problems of Management: Economics, Education, Health care and Pharmacy», November 19-21, 2015. Opole, Poland – 2015; ISBN 978-83-62683-69-7 (Paper); P. 83 – 86.
10. Кравченко Л.М., Кравченко Н.В. Стратегії інженерно-педагогічної освіти в контексті інтеграції в європейський простір/ Л.М. Кравченко, Н.В. Кравченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 2. – С.113-118.
11. Нова українська школа: poradnik dla wczitelja/ Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206с.
12. Пеньковець Д. В. Компоненти професійної компетенції у майбутніх учителів фізичної культури / Д. В. Пеньковець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 125 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред. О. М. Носко. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. – 418 с.
13. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/last/show/994_975.
14. Силадій І. Відповідальність педагога і свобода вибору змісту й технологій освіти/ І. Силадій // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2019. – С.83-91.
15. Стасенко О. Формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури /О. Стасенко// Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2019. – С.337-344.

16. Язловецька О. В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності : навч. посіб. / О. В. Язловецька, О. В. Шевченко. – Харків, 2018. – 404 с.

References

1. Borlis M.V. Pedagogika zdorov'ya v pochatkoviy shkoli [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://drive.google.com/open?id=1LTbvm4PQ0EjE9_gMjivXVb6GqYx4XLuQ
2. Vitiuk V.V. Hotovnist pedahohiv do zmin v umovakh realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola" / V.V. Vitiuk // Pedahohichniy poshuk. – 2017. – № 2 (94). – S. 3-6.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <https://zakon.rada.gov.ua>
4. Dovha, T. Ya., Chernii, V. P. (2016). Formuvannya zdorovoho sposobu zhyttia uchniv zasobamy imidzhevoi ta fizkulturno-ozdorovchoї diialnosti : navchalnometodychnyi posibnyk [Formation of a Healthy Lifestyle of Students by Means of Image and Physical Culture and Recreation Activity : A Teaching Manual]. Kirovohrad : Lysenko V. F. [in Ukrainian].
5. Drozd O.A. Vprovadzhennya novitnikh tekhnolohiy na urokakh fizychnoy kul'tury z urakhuvanniam vymoh Kontseptsiiy Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://oxanadrozd.blogspot.com/p/blog-page_16.html
6. Dutchak YU., Kvasnytsya O. Zabezpechennya yakosti profesiynoy pidgotovky maybutnikh mahistriv seredn'oyi osvity z fizychnoy kul'tury yak pedahohichna problema/ YU. Dutchak, O. Kvasnytsya // Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. Vyp.3. – Berdyans'k: BDPU, 2018. – S.173-182.
7. Kaplinskiy, V. V., Asauliuk, I. O. (2017). Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoy kul'tury : navchalny posibnyk [Fundamentals of Educational Activities of Physical Education Teacher : A Manual]. Kyiv : KNT [in Ukrainian].
8. Kravchenko L.M., Kravchenko N.V. Zdorov'ya suchasnoyi lyudyny v konteksti ekolohichnoyi bezpeky/ L.M. Kravchenko, N.V. Kravchenko// Collections of Materials of the 3rd Intern. Scient. Conferens «Modern Problems of Management: Economics, Education, Health care and Pharmacy», November 19-21, 2015. Opole, Poland – 2015; ISBN 978-83-62683-69-7 (Paper); P. 83 – 86.
9. Kravchenko L.M., Kravchenko N.V. Stratehiyi inzhenerno-pedahohichnoyi osvity v konteksti intehratsiiy v yevropeys'kyyi prostir/ L.M. Kravchenko, N.V. Kravchenko // Zbirnyk naukovykh prats' Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky) – Berdyans'k: BDPU, 2010. – № 2. – S.113-118.
10. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya/ Pid zah. red. Bibik N.M. – K.: TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 2017. – 206s.
11. Pen'kovets' D. V. Komponenty profesiynoyi kompetensiiy u maybutnikh uchyteliv fizychnoy kul'tury / D. V. Pen'kovets' // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 125 / Chernihiv. nats. ped. un-t im. T. H. Shevchenka; holov. red. O. M. Nosko. – Chernihiv: CHNPU im. T.H. Shevchenka, 2016. – 418 s.
12. Rekomendatsiya 2006/962/YES Yevropeys'koho Parlamentu ta Rady (YES) "Pro osnovni kompetensiiy dlya navchannya protyahom us'oho zhyttya" vid 18 hrudnya 2006 roku. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon3.rada.gov.ua/last/show/994_975.
13. Syladiy I. Vidpovidal'nist' pedahoha i svoboda vyboru zmistu y tekhnolohiy osvity/ I. Syladiy // Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – Vyp.1. – Berdyans'k : BDPU, 2019. – S.83-91.

14. Stasenko O. Formuvannya profesijnogo imidzhu maybutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury /O. Stasenko// Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – Vyp.1. – Berdyans'k : BДPU, 2019. – S.337-344.

15. Yazlovetska, O. V., Shevchenko, O. V. (2018). Pedahohika fizychnoho vykhovannia ta sportyvnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk [Pedagogy of Physical Education and Sports Activity : A Manual]. Kharkiv [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Зміна соціальних цінностей і пріоритетів, що відбувається в суспільстві, докорінне та системне реформування загальної середньої освіти, побудова Нової української школи актуалізують необхідність здійснення трансформації моделей поведінки й соціального мислення у сфері освіти, переносу акцентів з авторитарних педагогічних методик на ціннісні методологічні платформи педагогіки партнерства. Педагогічна освіта в Україні повинна стати креативною, гуманістичною, людино- і культуро творчою. Нині гуманітарна складова недостатньо повно представлена в науковій освітянській літературі, чітко не сформульовані сенсовизначальні принципи, на яких повинна будуватись науково-методична і соціальна база педагогічної освіти в сфері фізичної культури й здоров'я людини.

Метою роботи є дослідження й визначення основних сенсовизначальних принципів фізичної культури в Новій українській школі та окреслення можливих шляхів реалізації даних принципів в умовах трансформації системи освіти всіх рівнів.

У статті показано, що результатом освіти в галузі фізичної культури та здоров'я людини має бути формування в учнів стійкої мотивації, здатності і бажання дотримуватися здорового способу життя, ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку на засадах педагогіки партнерства. Визначені ціннісні методологічні платформи педагогіки партнерства спираються на спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками з метою побудови життєвої здоров'язберезувальної та освітньої траєкторії дитини. Зміст освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини базується на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, відображає соціальний досвід матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики. З'ясовано, що формування єдиного європейського освітнього простору висуває певні вимоги не тільки до науково-освітнього потенціалу, але й до педагогічної майстерності, особистих і соціально-поведінкових якостей, іміджу педагогічних кадрів. У роботі досліджені сенсовизначальні принципи фізичної культури в Новій українській школі й робиться висновок, що фізична культура має стати основою для втілення нового способу життя, подальшого розвитку української нації. Підкреслюється велике значення для покращення освіти в галузі фізичної культури і здоров'я людини міжуніверситетських, регіональних і міжнародних контактів як викладачів, так і студентів, регулярний обмін досвідом на семінарах, конференціях і симпозіумах, мобільність студентів, аспірантів, викладачів, виконання ними спільних проектів, науково-дослідних програм.

Ключові слова: *Нова українська школа, сенсовизначальні принципи фізичної культури, педагогіка партнерства, імідж педагога, якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури й здоров'я людини.*

УДК 372.853

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-125-134

MODEL OF METHODS FOR FORMING ENERGY-SAVING COMPETENCE ON THE LESSONS OF PHYSICS FOR THE PUPILS OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION

МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

MARYNA TSAPENKO,

Post-graduate student

<https://orcid.org/0000-0002-7662-208X>

TMVasil@gmail.com

Sumy State Pedagogical University
named after AS Makarenko

✉ 87 Romenskaya St.,
Sumy, Sumy region, 40002

МАРИНА ЦАПЕНКО,

аспірант

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

✉ вул. Роменська, 87
м. Суми, Сумська обл., 40002

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article presents the scheme of the structure of energy-saving competence, which includes five aspects (cognitive, value, activity, motivation, performance) and the model of the method of its formation on the lessons of physics for students of the general secondary education institution. The practical and theoretical importance of the need for the formation of energy-saving competence is emphasized. The model of the methodology matches three criteria: provides the formation of energy-saving competence in accordance with the tasks and goals of the educational industry; implements the cross-cutting content line "Environmental Security and Sustainable Development"; created according to didactic theory. The model of the methodology satisfies three criteria: provides the formation of energy-saving competence in accordance with the tasks and goals of the educational activity; implements the cross-cutting content line "Environmental Security and Sustainable Development"; created according to didactic theory. The proposed model forms a system of interconnected components, the relationship of which is shown graphically. Each component contains concepts, judgments, prerequisites for effective functioning and, together with these relationships, is a coherent system. According to the model, the principles of learning significantly affect the content, as well as the choice of methods and forms of learning, and is a component that corresponds to current trends in education.

Keywords: *scheme, model, energy-saving competence, competence.*

Вступ. Реалізація реформи НУШ в Україні потребує змін у підходах до сучасного змісту освіти. Про це йдеться у законі "Про освіту",

який Верховна Рада України ухвалила у вересні 2017 року. Нововведення стосуються переходу від запам'ятовування і репродуктивного відтворення інформації до компетентнісного підходу в навчанні. Перелік ключових компетентностей був укладений з урахуванням “Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя” і закріплений законом “Про освіту” (Україна, Закон “Про освіту”, 2017).

Згідно з наказом МОН України “Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти” головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них предметної компетентності на основі фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення (МОН України, Наказ Міністерства, 2013). За матеріалами МОН України, якісною освітою можна вважати такий освітній процес, якому притаманний цілий комплекс характеристик, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності. У роботах вітчизняних дослідників наголошується, що в основі компетентнісного підходу лежить ідея діяльнісного характеру освіти, а тому навчальна діяльність повинна бути спрямована на формування в учнів компетентностей, у яких знання підпорядковуються практичній потребі (Андрєєв, 2005). Ми переконані, що такий підхід цілком обґрунтований. У реаліях світової екологічної ситуації та стану економіки України важливу роль у стабілізації та розвитку промислового комплексу відіграватиме, крім інших, формування енергозберезувальної компетентності. На актуальності формування такої компетентності на уроках фізики наголошено в (Цапенко& Мороз, 2017). Для інтеграції енергозберезувальної компетентності в освітній процес важливо розуміти не тільки її актуальність, а і структуру та модель методики її формування.

Процес формування предметних компетентностей учнів у процесі навчання фізики досить широко висвітлений у роботах таких вітчизняні науковців, як І. Чайковська, В. Сіпій, І. Бургун та ін. (Чайковська, 2012; Сіпій, 2018; Бургун, 2014), компетентнісний підхід при викладанні фізики в школі описаний у працях Т. Засєкіної, Н. Форкун, І. Ткаченко та ін. (Засєкіна, 2015; Форкун, 2016; Ткаченко, 2016). Пріоритетні напрямки розвитку освіти у сфері енергозберезування при навчанні фізики в школі відобразив у своїх дослідженнях А. Андрєєв (Андрєєв, 2015), формування енергозберігаючих компетентностей учителів та учнів у системі післядипломної педагогічної освіти описав Л. Клименко (Клименко, 2011). У зарубіжних дослідженнях більшість робіт стосуються вивчення енергоефективної поведінки учнів і їх батьків, а також вплив проектів на зміну поведінки на більш енергоефективну: N. Zografakis, A. Menegaki, K. Tsagarakis, H. Elsharkawya, P. Rutherfordb (Zografakis, N.Menegaki & Tsagarakis, 2008; Elsharkawya & Rutherfordb, 2018). Проте в цих роботах недостатньо висвітлені теоретичні аспекти формування енергозберезувальної компетентності в учнів закладу загальної середньої освіти.

З огляду на практичну значущість потреби у формуванні енергозберезувальної компетентності вважаємо за доцільне побудову теоретичного фундаменту. Тому метою дослідження є створення схеми структури енергозберезувальної компетентності і побудови моделі методики її формування.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися загальнонаукові методи дослідження, такі, як науково-теоретичний аналіз постанов державних органів України у галузі енергетики; філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної і спеціальної літератури з проблеми енергоефективності; вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду; залучення школярів до розв'язання проблем енергозбереження з метою виявлення і встановлення методичних засад, на основі яких можна здійснювати формування енергозберігаючих компетентностей школярів у процесі навчання фізики.

Результати та дискусії. Аналізуючи літературу вітчизняних видань, можна дійти висновку, що в ній саме поняття енергозберезувальна компетентність відсутнє, тому нами було сформоване визначення поняття “енергозберезувальна компетентність” (Цапенко, 2019). Якщо узагальнити підходи до формування структури компетентності, то можна виділити загальні для всіх компетентностей аспекти. У своїх дослідженнях І. Чайковська акцентує увагу на трьох компонентах: когнітивна, діяльнісна, особистісна (Чайковська, 2005), у свою чергу в роботі А. Хуторського (Хуторской, 2003) розглядається чотири компоненти: мотиваційна, когнітивна, діяльнісна, аксіологічна. Своє бачення структури енергозберезувальної компетентності учнів закладу загальної середньої освіти і її складових ми описали раніше (Цапенко, 2019). Схематичне зображення і опис її компонент представлено на рис. 1.



Рис. 1. Структура енергозберезувальної компетентності

Для оцінки сформованості компетентності важливо дати оцінку її компонентам: знанням, умінням, досвіду, ціннісному ставленню і реалізації на практиці, що узгоджується з визначенням поняття “компетентність”, поданим у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України, 2012). Розробка критеріїв оцінювання рівня сформованості енергозберезувальної компетентності є перспективним питанням і потребує подальшої додаткової роботи в цьому напрямку.

У Держстандарті базової і повної загальної середньої освіти 2011 року чітко прописані завдання освітньої галузі, серед яких – формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, а також ідей сталого розвитку. Важливо пам'ятати, що чинна стратегія сталого розвитку України серед основних пріоритетів реалізації визначає реформу енергетики та програму енергоефективності (Указ Президента України, 2015). Виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що формування енергозберезувальної компетентності і розвиток енергоефективної поведінки стає необхідною умовою підготовки випускника закладу середньої освіти. Тому під час побудови моделі методики формування енергозберезувальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти ми враховували такі умови:

- 1) забезпечити формування енергозберезувальної компетентності відповідно до завдань і мети освітньої галузі;
- 2) реалізувати наскрізну змістову лінію «Екологічна безпека та сталий розвиток»;
- 3) створити модель відповідно до дидактичної теорії.

Аналізуючи роботи вітчизняних дослідників з теорії і технології управління процесом навчання у школі, а також основ психології і педагогіки (В. Бондар, М. Варій, В. Ортинський (Бондар, 2000; Варій & Ортинський, 2007), ми представляємо методику формування енергозберігаючої компетентності у вигляді моделі (рис. 2), у якій описані її елементи і графічно показаний зв'язок між компонентами.

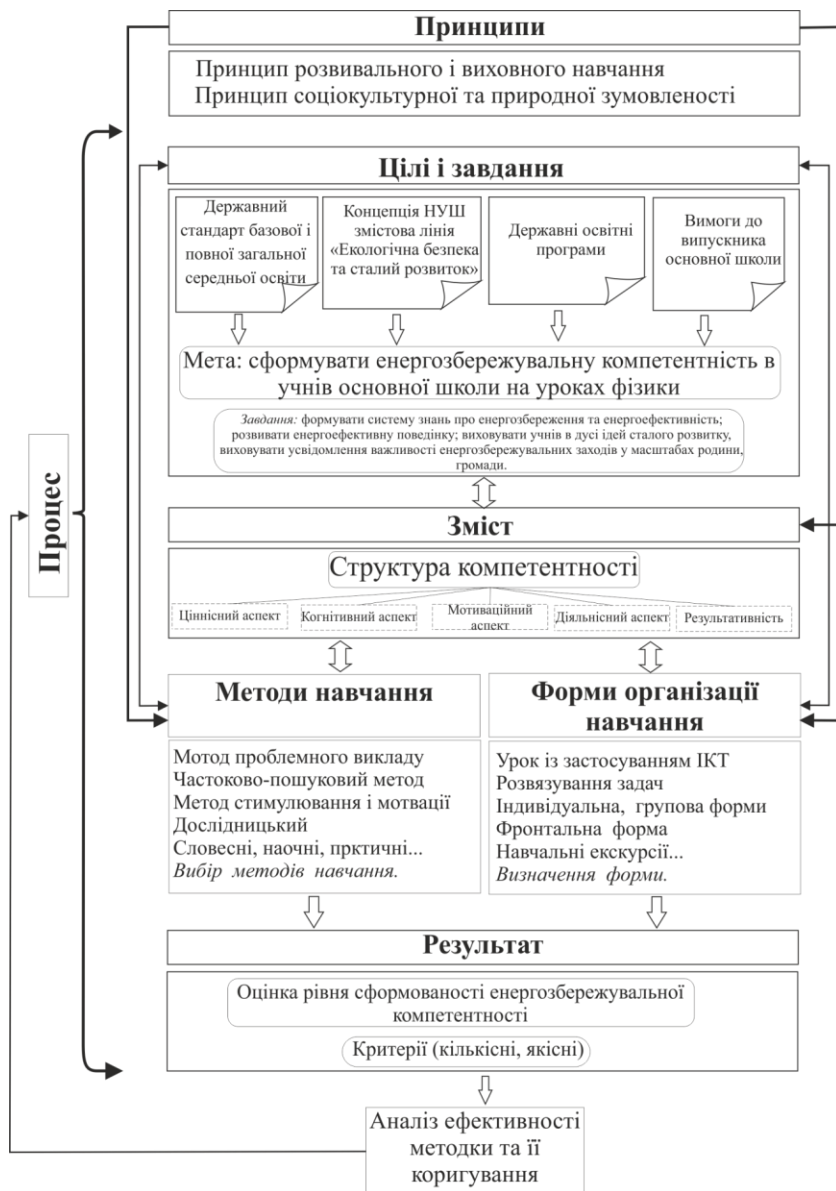


Рис.2 Модель методики формування енергозберігаючої компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти

Запропонована модель утворює систему взаємопов'язаних компонентів. Кожен з компонентів містить поняття, судження, необхідні умови ефективного функціонування і, утворюючи інтегративні зв'язки, представляє собою цілісну систему. Згідно з моделями, принципи навчання істотно впливають на зміст, а також вибір методів і форм навчання, і є компонентом, яка відповідає сучасним тенденціям в освіті.

Цільовий компонент продиктований освітніми документами і соціальним замовленням, це ті очікування, які висуває суспільство до особистості випускника школи. Важливо, щоб на першому етапі процесу навчання педагог вміє донести учням актуальність поставленої мети і завдань. На цьому етапі доречно використовувати нестандартний підхід до формування мети, залучаючи школярів до процесу: розв'язування задач на розрахунок електроенергії, що споживає школа за місяць, онлайн екскурсія взимку, дороговказом для якої слугують місця танення снігу від порушеної ізоляції труб тепломереж; розрахунок енергії, яку дає Сонце Землі щосекунди тощо.

Змістовий компонент повинен у повній мірі розкривати кожен аспект структури компетентності. Відповідно до змісту педагог підбирає такі методи і форми організації освітньої діяльності учнів на уроках фізики, які узгоджуються з метою і завданнями, а також продиктовані загальними принципами навчання. На цьому етапі важливим є творчий підхід педагога до організації процесу. Використання ІКТ на уроках у поєднанні з творчими завданнями буде стимулювати відповідну творчу активність учнів. На нашу думку, обираючи завдання для уроку, доречно сфокусувати увагу саме на такому підході. В освітній програмі курсу фізики закладу загальної середньої освіти на енергозбереження відводиться зовсім мало часу, а до програми ДПА подібні питання не вносяться, тому такі пропозиції продиктовані реаліями освітнього процесу в школі. Вдале поєднання адекватних форм і методів дозволить розвивати змістову лінію “Екологічна безпека та сталий розвиток” і сприятиме усвідомленню учнями важливості енергозберезувальних заходів у масштабах родини, громади, країни.

У запропонованій моделі процес охоплює цільовий компонент, зміст, методи, форми і результат діяльності учнів і вчителя. Принципи навчання не входять до цього компоненту. За Т. Каменєвою, поза межами процесу навчання є знання про принципи, правила навчання, закономірності освіти, дидактичні поради і рекомендації (Каменєва, 2018).

У дидактичній теорії результативний компонент повинен містити відповідь на запитання: “Що є результатом навчання?” Для відповіді на це питання звернемося до формулювання компетентності, поданої у державному стандарті освіти (України, К. М., 2011). Результатом процесу навчання учнів повинна стати така здатність учня, яка б поєднувала знання з теми енергозбереження, умінь аналізувати проблеми пов'язані з втратою або нераціональним способом використання енергоресурсів, пропонувати шлях їх вирішення, досвіду енергозберезувальної поведінки в школі і вдома, цінувати енергоресурси, вартість яких є досить високою і

в майбутньому буде зростати, виховувати відповідальне ставлення до споживання енергоресурсів, розуміти проблеми енергопостачальних підприємств і на практиці підтримувати їх своєчасно сплачуючи кошти за отримані послуги і ефективно використовувати енергетичні ресурси. Відповідно для оцінки рівня сформованості компетентності потрібно керуватися критеріями оцінювання як якісними, так і кількісними. Такі критерії повинні відповідати двом умовам: дати можливість контролювати процес навчання й оцінити кінцевий результат. Після отриманих результатів учасниками процесу навчання здійснюється аналіз результатів, після чого можна оцінити ефективність всього процесу навчання в цілому.

Висновки. Аналізуючи моделі формування предметних компетентностей, які представлені в роботах вітчизняних дослідників (Клименко, 2011; Чайковська, 2005; Бондар, 2000; Варій & Ортинський, 2007; Каменєва, 2018), ми дійшли висновку, що компоненти моделі є інваріантними. Ми вважаємо, що енергозберезувальна компетентність учнів є ознакою високої якості їх навчальних умінь, високого рівня громадської свідомості та розуміння проблем суспільства. Якості, яких набуває учень в процесі формування енергозберезувальної компетентності при вивченні фізики, відповідають освітній меті. Робота в цьому напрямку буде поступовим вирішення проблем формування енергозберезувальної компетентності, про які ми писали у (Цапенко, 2019).

Педагог, що викладає фізику в закладі загальної середньої освіти, звичайно, перш ніж формувати енергозберезувальну компетентність в учнів, сам повинен бути компетентним у цій галузі. Тому перспективним напрямком роботи є розробка посібника і методичних рекомендацій педагогам закладів середньої освіти щодо формування енергозберезувальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти. Разом з цим необхідно розробити критерії оцінювання рівня сформованості їхньої енергоефективної компетентності.

Література

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27.
2. Андреев А. М. Пріоритетні напрямки розвитку освіти у сфері енергозбереження при навчанні фізики / А.М.Андреев // Наукові записки. Серія: Проблеми методики -математичної і технологічної освіти. – 2015. – Т.2, Вип. 8.
3. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі. - К., 2000. -192 с.
4. Бургун І. В. Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики: монографія. /І.В.Бургун – Херсон: Гринь Д. С., 2014. – 528 с.
5. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: „Центр учбової літератури”, 2007.
6. Закон України «Про освіту»: за станом на 05 вересня 2017 р. / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. :Парламентське вид-во, 2017. — 5 с. —

(Бібліотека офіційних видань).

7. Засекіна Т. М. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні фізики в основній школі/ Т.М.Засекіна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – 2015. – Вип. 127. – С. 59–64.

8. Каменева Т.М. Теоретичні основи навчання: Навчально-методичний посібник / Каменева Т.М.. – К.: МНУЦ, 2018. – 282 с.

9. Клименко Л.О. Формування енергозберігаючих компетентностей учителів та учнів у системі післядипломної педагогічної освіти. / Л.О.Клименко // Педагогіка. – 2011. – Вип. 146, Т. 158. – С. 23-27.

10. Наказ Міністерства освіти України: за станом на 21 серпня 2013 р. / № 1222 від 21.08.2013 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-orientovnikh-vimog-otsinyuvannya-navchalnikh-dosyagney-uchniv-iz-bazovikh-distsiplin-u-sistemi-zagalnoi-serednoi-osviti> (Дата звернення 07.08.2019).

11. Постанова Кабінету Міністрів України: за станом на 23 листопада 2011 р. / № 1392 від 23 листопада 2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. (дата звернення: 08.08.2019)

12. Сіпій В. В. В. Методика формування політехнічного складника предметної компетентності учнів основної школи з фізики / В.В.Сіпій // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 83–88.

13. Ткаченко І. А. Компетентісний підхід у вивчення природничо-наукових дисциплін / І.А.Ткаченко // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Т.1, Вип. 5.

14. УКРАЇНИ, Указ Президента. Про стратегію сталого розвитку «Україна–2020.» [Електронний ресурс].–Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5>, 2015. (дата звернення: 08.08.2019)

15. Форкун Н. В. Навчання фізики в старшій школі на засадах компетентнісного підходу / Н.В.Форкун // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2016. – № 22. – С. 54-56.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. - С. 58–64.

17. Цапенко М.В. Структура та визначення поняття енергозберезувальна компетентність учнів основної школи. // Сучасні проблеми експериментальної, теоретичної фізики та методики навчання фізики: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених, м. Суми, 22-24 квітня 2019 р. / за ред. О.М. Завражної – Суми: СумДПУ, 2019. – 91 с.

18. Цапенко М.В. Актуальність формування енергозберезувальної компетентності учнів на уроках фізики / М.В.Цапенко, І.О.Мороз // Фізико-математическое образование. – 2017. – Т.2, Вип. 16. – С.141-146.

19. Цапенко М.В. Проблеми формування енергозберезувальної компетентності в учнів основної школи. // Розвиток творчих здібностей учнів у освітньому процесі з природничо-математичних дисциплін: збірник статей учасників міжнародної науково-методичної Internet-конференції «Розвиток творчих здібностей учнів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін» (Чернігів, 22-23 лютого 2019 р.) / Відповідальний редактор А. А. Давиденко. – Чернігівський ОІППО ім. К. Д. Ушинського, 2019. – 200 с

20. Чайковська І. А. Структура, зміст і модель формування предметних компетентностей з фізики в учнів старшої школи. / І. А. Чайковська // Збірник

наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Вип. 21. – 2005. – С. 300–303.

21. Чайковська. І. А. Формування предметних компетентностей учнів старшої школи засобами інформаційно-комунікативних технологій / І.А.Чайковська // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 13. – С. 134-138.

22. Heba Elsharkawy, Peter Rutherfordb. Energy-efficient retrofit of social housing in the UK: Lessons learned from a Community Energy Saving Programme (CESP) in Nottingham. *Energy and Buildings*. Volume 172, 1 August 2018, Pages 295-306. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378778818306157#!> (дата звернення: 07.08.2019)

23. Nikolaos Zografakis, Angeliki N.Menegaki, Konstantinos P.Tsagarakis. Effective education for energy efficiency. *Energy Policy*. Volume 36, Issue 8, August 2008, Pages 3226-3232. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301421508002024#!> (дата звернення: 07.08.2019)

References

1. Andreev, A. L. (2005). Kompetentnostnaya paradygma v obrazovany: opyt fylosofsko-metodology chesкого analyza. *Pedagogyka*, (4), 19-27. [in Ukrainian].

2. Andrijejev, A. M. (2015). Prioritetni naprijamky rozvytku osvity u sferi enerhozberezhennja pry navčannja fizyky. *Naukovi zapysky. Serija: Problemy metodyky – matematyčnoji i texnolohičnoji osvity*, 2(8).

3. Bondar, V. I. (2000). Teoriya i texnologiya upravlinnya procesom navchannya v shkoli. K.: Shkolyar.

4. Burhun, I. V. (2014). Rozvytok navčal'no-piznaval'nych kompetencij učniv osnovnoji školy v navčanni fizyky: monohrafija. *Cherson: Hrin' DS*.

5. Varij, M. J., & Ortyns'kyj, V. L. (2007). Osnovy psyxolohiji i pedahohiky: navčal'nyj posibnyk. K.: *Centr učbovoji literatury*, 366.

6. Ukrajiny, Z. (2017). «Pro osvitu» vid 05.09. 2017 # 2145-VIII. *Vidomosti Verxovnoji Rady (VVR)*, (38-39), 380.

7. Zasjejkina, T. M. (2015). Realizacija kompetentnisnoho pidxodu v navčanni fizyky v osnovnij školi. *Visnyk Černihivs'koho nacional'noho pedahohičnoho universytetu. Serija: Pedahohični nauky*, (127), 59-63.

8. Kamenjeva, T. M. (2018). Teoretyčni osnovy navčannja: navčal'no-metodyčnyj posibnyk. K.: MNUC, 282.

9. Klymenko, L. O. (2011). Formuvannya enerhozberihajučyx kompetentnostej učyteliv ta učniv u systemi pisljadyplomnoji pedahohičnoji osvity. *Naukovi praci. Pedahohika*, 158(146).

10. Osvity i nauky Ukrainy, N. M. # 1222 vid 21.08. 2013" Pro zatverdžennja orijentovnyx vymoh ocinjuvannya navčal'nyx dosjahren' učniv iz bazovyx dyscyplin u systemi zahal'noji sereďnoji osvity [Elektronnyj resurs].

11. Postanova, K. M. U. (2012). «Pro zatverdžennja Deržavnogo standartu bazovoji i povnoji zahal'noji sereďnoji osvity» vid 23 lystopada 2011 r. # 1392 [Elektronnyj resurs]. *Režym dostupu*: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.

12. Sipij, V. V. (2018). Metodyka formuvannya politexničnoho skladnyka predmetnoji kompetentnosti učniv osnovnoji školy z fizyky. *Ukrajins'kyj pedahohičnyj žurnal*, 2, 83-88.

13. Tkačenko, I. A. (2016). Kompetentisnyj pidxid u vyvčennja pryrodnyčō-naukovyx dyscyplin. *Naukovi zapysky. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematyčnoji i texnolohičnoji osvity*, 1(5).

14. Ukrainy, U. P. (2015). Pro Stratehiju staloho rozvytku «Ukrajina–2020» vid 12.01. 2015 # 5/2015 [Elektronnyj resurs]. *Režym dostupu*: <http://zakon4.rada.gov>.

ua/laws/show/5.

15. Forkun, N. V. (2016). Navčannja fizyky v staršij školi na zasadax kompetentnisnogo pidxodu. *Zbirnyk naukovyx prac' Kamjanec'-Podil's'koho universytetu imeni Ivana Ohijenka. Serija pedahohična*, (22), 54-56.

16. Xutorskoj, A. V. (2003). Ključevye kompetency kak komponent lyčnostno-oryentirovannoj paradyhmy obrazovanyja. *Narodnoe obrazovanye*, (2), 58-64.

17. Capenko, M.V. (Red). (2019). Struktura ta vyznačennja ponjattja enerhozberěžival'na kompetentnist' učniv osnovnoji školy, Materialy V vseukrajins'koji naukovo-praktyčnoji konferenciji molodyx učenyx. Sumy: SDPU.

18. Capenko, M. V., & Moroz, I. O. (2018). Aktual'nist' formuvannja enerhozberěžival'noji kompetentnosti učniv na urokax fizyky. *Fyzyko-matematyčeskoe obrazovanye*, (2 (16)), 141-146.

19. Capenko, M.V. (Red). (2019). Problemy formuvannja enerhozberěžival'noji kompetentnosti v učniv osnovnoji školy, zbirnyk statej učasnykiv mižnarodnoji naukovo-metodyčnoji Internet-konferenciji «Rozvytok tvorčyx zdibnostej učniv u procesi navčannja pryrodnyčjo-matematyčnyx dyscyplin». Černihiv: Černihivs'kyj OIPPO im. K. D. Ušyns'koho.

20. Čajkovs'ka, I. A. (2015). Struktura, zmist i model' formuvannja predmetnyx kompetentnostej z fizyky v učniv staršoji školy. *Zbirnyk naukovyx prac' Kamjanec'-Podil's'koho nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ohijenka. Serija pedahohična*, (21), 300-303.

21. Čajkovs'ka, I. A. (2012). Formuvannja predmetnyx kompetentnostej učniv staršoji školy zasobamy informacijno-komunikatyvnyx tehnolohij. *Visnyk Čerkas'koho universytetu*, (13), 134-138.

22. Елсгаркави, Г., & Рутгерфорд, П. (2018). Енерги-еффіціент ретрофіт оф соціал гоусінг' ін тре УК: Лессонс лярнед фром а Цоммуніті Енерги Савінг' Програме (ЦЕСП) ін Ноттінг'гам. *Енерги анд Буїлдингс*, 172, 295-306.

23. Зоґрафакіс, Н., Менеґакі, А. Н., & Тсаґаракіс, К. П. (2008). Еффецтиве едучатіон фор енерги еффіціенци. *Енерги Поліци*, 36(8), 3226-3232.

АНОТАЦІЯ

У статті представлені схема структури енергозберігаючої компетентності, яка включає в себе п'ять аспектів (когнітивний, ціннісний, діяльнісний, мотиваційний, результативність) і побудована модель методики її формування на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти. Наголошується на практичній і теоретичній значимості потреби у формуванні енергозберігальної компетентності. Модель методики відповідає трьом критеріям: забезпечує формування енергозберігальної компетентності відповідно до завдань і мети освітньої галузі; реалізовує наскрізну змістову лінію "Екологічна безпека та сталий розвиток"; створена відповідно дидактичної теорії. Запропонована модель утворює систему взаємопов'язаних компонентів, зв'язок яких показаний графічно. Кожен із компонентів містить поняття, судження, необхідні умови ефективного функціонування і, разом із цими зв'язками є цілісною системою. Згідно з моделлю, принципи навчання істотно впливають на зміст, а також вибір методів і форм навчання і є компонентом, яка відповідає сучасним тенденціям в освіті.

Ключові слова: схема, модель, енергозберігальна компетентність, компетентність.

УДК. 37.032:37.015.3

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-135-142

THE CLASSIFICATION OF BARRIERS OF MASTERING THE FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES BY PROFILE SCHOOL PUPILS

КЛАСИФІКАЦІЯ БАР'ЄРІВ ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ІНШОМОВНОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

IRYNA GLAZKOVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0002-1469-8468>

iy_glazkova@ukr.net

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdyansk, Zaporizhzhia region,
71100*

ІРИНА ГЛАЗКОВА,

доктор педагогічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of students' barriers in learning foreign languages. The author stresses that the uniform classification of barriers do not exist as such, because every scientist studying a particular problem, underlines the presence of specific barriers, depending on the research subject. The author proves that it is appropriate to classify barriers to internal and external. Among the internal barriers they distinguish physiological, motivational, and emotional. Cognitive, communication, control, appreciation and proper speech barriers belong to external ones. Physiological barrier deals with the barrier of temperament that arises when the temperament of the teacher and the learner are opposite and this difference is not reflected. The motivational barrier is formed as a result of the lack of positive cognitive motivation of learning, the value of the profession. Emotional barriers include: actualization of negative traces of emotional memory when encountering a learning task, general unfavorable individual emotional background of activity, attraction. Organizational barriers are the result of poor organization of the learning process. The basis of information barriers lies in the improper structuring of educational information, the pace of its presentation, ignoring the laws of psychology of perception and the individual features of the cognitive, motivational, emotional spheres of the learner and his behavioral resources. Proper speech barriers include barriers to listening, speaking, reading and writing. Listening is accompanied by states of tension, panic, boredom, frustration, fear of failure, laziness, etc. Speaking a foreign language causes states of uncertainty, anxiety, fear of making a mistake. Usually reading does not cause acute problems, but working with the text, performing a number of tasks can be accompanied

by laziness and boredom. Writing is accompanied by the fear to demonstrate ignorance of the subject in front of the teacher, inability to clearly and competently express thoughts in written form.

Key words: *classification, barrier, obstacle, the process of learning, foreign language.*

Постановка проблеми. В умовах глибоких змін у всіх сферах суспільного життя, глобалізації економіки, лібералізації всесвітніх і національних економічних зв'язків, використання новітніх технологій у виробництві та комунікаціях, обміні інформацією не тільки принципово змінено суспільні потреби й створено шляхи для їх вирішення, але й з'явилися економічні й соціальні проблеми.

Одним з найбільш дієвих засобів розв'язання таких проблем є подальший розвиток багаторівневої освіти, орієнтація освіти на підготовку фахівців, здатних відповісти на виклики часу.

В Україні зроблено декілька рішучих кроків щодо створення сучасної системи підготовки спеціалістів на основі світового досвіду і врахуванні особливостей нашої країни, кращих традицій вітчизняної вищої школи, зокрема, було сформовано ідеологію багаторівневої освіти, визначено її зміст, закладено наукові основи методики організації освітнього процесу; було знайдено відповідь на запитання часу, чого навчати; створено низку нормативних документів, навчальних матеріалів, відпрацьовано нові форми підготовки спеціалістів. Для підвищення конкурентоспроможності сучасних фахівців за всіх обставин актуальним є вміння швидко орієнтуватися в нових ситуаціях, адаптуватися до змін, що відбуваються, а це у свою чергу, потребує знання іноземних мов.

Оволодіння мовою в тому обсязі, який потрібен в достатній мірі для рівноправної з іншими людьми участі у виробництві матеріальних і духовних цінностей, – одна зі сторін процесу соціалізації людської сутності, тобто становлення особистості.

Таким чином, триада: суспільство – мова – особистість являє собою нерозривну єдність, а звідси цілісна характеристика особистості, безперечно, припускає й аналіз особливостей її мовлення.

Отже, наголошуємо, що особливості мовлення людини, майбутнього фахівця безпосередньо пов'язані з виконанням певної соціальної ролі, рівнем культури. Широта добору лексики, уміння знайти вдале і потрібне слово для вираження певного стану – все це компоненти соціального “портрету” людини.

Робота з формування функціонального мовлення учнів профільних класів на уроках з мов робить суттєвий внесок у формування загальної культури, всебічно розвиненої, соціально активної особистості майбутнього спеціаліста. Профільне навчання визнає за мету розкриття індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвиток передусім як індивідуальності з неповторним досвідом життєдіяльності. Ось чому головне завдання нашого дослідження спрямоване на максимальне виявлення особистісних якостей учнів, їхній інтелектуальний та мовленнєвий розвиток.

Досвід свідчить, що в учнів у процесі вивчення іноземних мов виникає низка бар'єрів, у свою чергу, нездатність їх подолання призводить до фрустраційних станів, а це негативно впливає на рівень засвоєння ними знань. Однак на сьогодні відсутня чітка класифікація бар'єрів, що виникають в учнів у процесі навчання, зокрема, при вивченні іноземних мов, не вивчено умови та чинники, що забезпечують їх подолання або своєчасне запобігання. Відтак, актуальною психологічною, методичною та педагогічною проблемою є аналіз суті бар'єрів вивчення іноземних мов, їх типологія, розробка стратегій та тактик, спрямованих на актуалізацію внутрішнього потенціалу учнів із подолання й запобігання бар'єрів, що виникають у процесі вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Вчені ближнього зарубіжжя, а саме: О.Барвенко, Т.Вербицька, Н. Губарева розглядали бар'єри в процесі оволодіння іноземними мовами, однак у їхніх працях відсутня єдина обґрунтована класифікація, і відповідно методи та засоби їх подолання або запобігання. Єдиною вітчизняною працею, присвяченою вивченню психолого-педагогічних умов подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, є дослідження Н. Яковлевої. Заслугує на увагу і робота Н.Сопілко "Особливості подолання психологічних бар'єрів у учнів у процесі навчання", у якій автор бар'єри, що виникають в учнів у процесі оволодіння іноземною мовою, ділить на три основні групи: емоційні, когнітивні та комунікативні.

Характерною ознакою когнітивного бар'єра є нерозуміння реципієнтом змісту інформації, яку передає індуктор (вчитель-учень), що істотно перешкоджає належному засвоєнню інформації, а відтак, подальшому взаєморозумінню та взаємодії.

Емоційні бар'єри в процесі вивчення іноземних мов зумовлюються: високим рівнем тривожності, неадекватною самооцінкою, рівнем домагань, прагненням до визнання та авторитету.

Прояв комунікативного бар'єру в процесі оволодіння іноземних мов характеризується скутістю, невпевненістю, розгубленістю учнів у різних ситуаціях спілкування, які демонструють їхнє погане знання мови, заважають ефективній взаємодії та обміну інформацією (Сопілко, 2008).

Однак, слід зазначити, що у науковій літературі поняття бар'єрів переважно розглядається з психологічної точки зору. Щодо самого поняття "педагогічний бар'єр", то воно ще донедавна не було введено в науковий обіг, вперше це зробила дослідниця Л. Ярославська у роботі "Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і учнів" (2010), яка розуміє його як складне багатоаспектне педагогічне явище, викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, та притаманне усім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу (Ярославська, 2010).

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Т. Вербицька, І. Зимня, Ю. Пасов, Т. Фоміна, F. Genesee, Н. Hammerly, Н. Kloss і ін.) та власний

досвід дозволив нам говорити про наступну типологію бар'єрів у процесі вивчення іноземних мов: мотиваційні (відсутність інтересу, негативне ставлення до предмета, несформованість потреби тощо), емоційні (лінощі, страх, апатія, фрустрація тощо), організаційні (невдалий розклад, відсутність належного методичного забезпечення, мала кількість годин, відведених на вивчення предмету тощо), власне мовленнєві (бар'єри слухання, читання, письма, говоріння) та соціокультурні бар'єри, що пов'язані з певними культурними стереотипами носіїв мови. Таким чином, ми підійшли до традиційного розподілу бар'єрів у процесі навчання на зовнішні й внутрішні, між якими існує тісний взаємозв'язок, оскільки, відбиваючись у психіці, зовнішні бар'єри перетворюються у внутрішні, що потребують більш глибокого аналізу та вивчення. Ми обґрунтували принципи навчання іноземних мов, що забезпечують подолання бар'єрів: принцип розвиваючого потенціалу бар'єру, дозування труднощів, особистісної значущості бар'єрів та усвідомленості, декатастрофізації та принцип домінування проблемної ситуації (Глазкова, 2011).

Сучасна методика навчання мов базується на комунікативному принципі, таким чином, доцільно висвітлити погляди вчених щодо бар'єрів комунікації.

Так, згідно з теорією В. М'ясищева, усі бар'єри спілкування поділяються на:

- Бар'єри відображення (при неадекватному сприйнятті себе, комунікатора або ситуації);
- Бар'єри відношення (при неадекватному ставленні до себе, комунікатора та ситуації);
- Бар'єри взаємодії (М'ясищев, 1999).

О. Барвенко, спираючись на теорію Гофмана, серед бар'єрів, що ускладнюють комунікативний акт, називає зовнішню неухважність, егоїстичність, захоплення взаємодією (Барвенко, 2004).

Цікавий підхід до класифікації бар'єрів спілкування запропонувала В. Куніцина. У його основу покладено ступінь важкості бар'єрів та ступінь незадоволення партнерами спілкуванням, а також можливість або неможливість їх подолання. Відповідно до цього, дослідниця розподіляє комунікативні бар'єри на порушення у найтяжчих формах, труднощі, бар'єри (Куніцина, 1985).

Найбільш повною класифікацією комунікативних бар'єрів, на наш погляд, є класифікація, запропонована О. Залюбовською (Залюбовська, 1984), в основі якої лежать різні принципи, залежно від того, чи йде процес спілкування успішно/неуспішно, вона виокремлює:

1. мотиваційний комунікативний бар'єр (зумовлений несформованістю, перекопченням потреби в спілкуванні або її відсутністю в конкретній ситуації);
2. операційний комунікативний бар'єр (зумовлений недостатністю необхідних способів для реалізації спілкування, а також несформованістю конкретних комунікативних умінь та навичок);

3. індивідуально-психологічний бар'єр (перешкода у спілкуванні, пов'язана з впливом деяких індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта);

4. соціально-психологічний комунікативний бар'єр (зумовлений комплексом соціально-психологічних характеристик ситуації спілкування).

Залежно від критерію представлення у свідомості, О. Залюбовська виокремлює:

➤ “свідомі комунікативні бар'єри”, реально присутні в ситуації міжособистісного спілкування,

➤ “несвідомі комунікативні бар'єри”, ті труднощі спілкування, що суб'єктивно відчуються людиною, однак реально блокують спілкування та представлені у свідомості партнерів по спілкуванню.

Залежно від того, чи повністю бар'єри блокують спілкування, або ж тільки ускладнюють його, знижують ефективність, О. Залюбовська пропонує виокремлювати бар'єри абсолютні та відносні.

Вищенаведений аналіз різноманітних підходів до класифікації бар'єрів дає підстави зробити висновок про доцільність їх розподілу на: зовнішні та внутрішні.

Мета нашого дослідження полягає в обґрунтуванні власної класифікації бар'єрів учнів, що супроводжують процес оволодіння іноземною мовою.

У контексті дослідження підрозділяємо їх на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх відносимо: психофізіологічні, мотиваційні та емоційні, до зовнішніх – організаційні, інформаційні, оцінні, змісту та форм навчального процесу, власне мовленнєві. Розглянемо їх більш детально.

Перш за все мова йде про бар'єр темпераменту, що виникає, коли темперамент вчителя і того, хто вчиться протилежні й ця відмінність не рефлексується. Це викликає відмінність в швидкості реакцій, характері відповідей на організаційні, оцінні, дисциплінарні та корекційні дії. Проблема полягає в помилці інтерпретації дій партнера. Психофізіологічні особливості впливають на оцінку обрання оптимального темпу навчальних дій, структурування процесу навчання. Стикаються два простори діяльності, що різняться за часовими, динамічними й енергетичними параметрами. До групи психофізіологічних бар'єрів також відносимо відмінності в індивідуальних системах репрезентації та сприйняття інформації, обумовлені переважанням аудіального, візуального або кінестетичного типу. Тут бар'єр виникає за відсутності умінь перекодування отриманої інформації.

Мотиваційний бар'єр утворюється в результаті несформованості позитивної пізнавальної мотивації навчання, ціннісного відношення до професії, відсутності потреб у вивченні певної теми через об'єктивні і суб'єктивні причини.

До емоційних бар'єрів відносяться: актуалізація негативних слідів емоціональної пам'яті при зіткненні з навчальним завданням, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше отримав негативний емоційний досвід; загальний несприятливий

індивідуальний емоційний фон активності: підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрація; атракція – емоція міжособистісних відносин, що обумовлює первинне схвалення або несприймання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта.

Організаційні бар'єри є результатом слабкої організації навчального процесу (незручний розклад, недолік сучасної літератури тощо). В основі інформаційних бар'єрів лежить неправильна структуризація навчальної інформації, темп її подання, ігнорування законів психології сприймання й індивідуальних особливостей когнітивної, мотиваційної, емоціональної сфер того, хто вчиться і його поведінкових ресурсів.

Оцінні бар'єри обумовлені помилкою в застосуванні оцінних дій, а саме: порушенням рівноваги між позитивними і негативними оцінками з домінуванням останніх; оцінюванням людини як представника певної соціальної групи, а не його успішності в навчанні; оцінкою здібностей, особистісних якостей, можливих негативних перспектив розвитку і діяльності, замість оцінки процесу виконання навчального завдання.

Бар'єри змісту і форм навчального процесу викликаються нецікавим матеріалом; великим обсягом навчальної інформації, недостатньою базою літературних джерел для підготовки.

Власне мовленнєві бар'єри включають бар'єри слухання, говоріння, читання та письма. Слухання супроводжується станами напруги, паніки, нудьги, розчарування, остраху невдачі, ліні тощо. Такі стани виникають щоразу при першому прослуховуванні й послабляються при повторному. Говоріння іноземною мовою викликає стани невпевненості, тривоги, острах зробити помилку, бути висміяним, замкнутість, агресію, сльози, тобто всі захисні реакції організму на стрес. Подібні стани відносно стійкі в часі й виникають щоразу при необхідності здійснювати цей вид діяльності. Читання зазвичай не викликає гострих проблем, але робота з текстом, виконання низки завдань, спрямованих на розуміння й передачу його змісту, може супроводжуватися лінощами, нудьгою, апатією, порушенням дисципліни. Письмо супроводжується острахом відкрито й доказово продемонструвати своє незнання предмета перед викладачем, нездатністю чітко й грамотно висловлювати свої думки в письмовій формі.

Отже, під час вивчення іноземних мов у учнів можуть виникати такі бар'єри: психофізіологічні, мотиваційні та емоційні, організаційні, інформаційні, оцінні, змісту та форм навчального процесу, власне мовленнєві (слухання, говоріння, читання, письма).

Література

1. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному взрослым : дис. ... канд. пед. наук : 19.00. 07 / Барвенко Ольга Григорьевна. – Ставрополь, 2004. – 230 с.

2. Глазкова І.Я. Бар'єри навчання іноземних мов / І.Я. Глазкова // матеріали ІІІ Міжнародного науково-практичного семінару (26-27 травня 2011 р.) : збірник тез

/ упорядники : О. Б. Ярова, І. Я. Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2011. – 178 с., С. 11-14.

3. Залубовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Залубовская Елена Владимировна. – Моск. гос. ун-т. – М., 1984. – 192 с.

4. Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование / В.Н. Куницына. – Л.: 1985. – 110 с.

5. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. Психология личности. Т.2. / В.Н. Мясищев. – Самара: 1999. – 225 с.

6. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у учнів у процесі навчання мовлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сопілко Наталія Вікторівна. – Хмельницький., 2008. – 268 с.

7. Яковлева Н.В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яковлева Наталья Валерьевна. – К., 2003. – 160 с.

8. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і учнів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ярославська Людмила Ігорівна. – Харків, 2010. – 244 с.

References

1. Barvenko O. G. *Psichologicheskie bar'ery v obuchenii inostrannomu vzroslyh* [Psychological barriers in teaching foreign adults] Candidate's thesis. Stavropol [in Russian]

2. Glazkova I.Ya. *Bar'yery` navchannya inozemny`x mov* [Foreign language learning barriers] materialy` III Mizhnarodnogo naukovoprakty`chnogo seminaru (26-27 travnya 2011 r.) : zbirny`k tez [in Ukrainian]

3. Zalubovskaja E. V. *Preodolenie kommunikativnyh bar'erov v uslovijah sovmestnoj dejatel'nosti* [Overcoming of communicative barriers in the conditions of joint activity] Candidate's thesis. Moscow [in Russian]

4. Kunicyna V.N. *Stil' obshhenija i ego formirovanie* [Communication style and its formation] Leningrad [in Russian]

5. Mjasishhev V. N. *Ponjatie lichnosti v aspektah normy i patologii. Psichologija lichnosti. T.2.* [The concept of personality in aspects of norm and pathology. Psychology of Personality. T.2.] Samara [in Russian]

6. Sopilko N.V. *Osobly`vosti podolannya psy`xologichny`x bar'yeriv u uchniv u procesi navchannya movlennja* [Features of overcoming psychological barriers for students in their language learning process] Candidate's thesis. Hmel'nic'kij [in Ukrainian]

7. Jakovleva N.V. *Psichologo-pedagogicheskie uslovija preodolenija kommunikativnyh bar'erov v processe izuchenija inostrannogo jazyka* [Psychological and pedagogical conditions for overcoming communicative barriers in the process of learning a foreign language] Candidate's thesis. Kiev [in Russian]

8. Yaroslavs`ka L.I. *Dy`dakty`chni umovy` podolannya pedagogichny`x bar'yeriv u procesi navchal'nogo spivrobotny`cztva vy`kladachiv i uchniv* [Didactic Conditions for Overcoming Pedagogical Barriers in the Process of Educational Cooperation between Teachers and Students] Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian]

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі бар'єрів студентів у вивченні іноземних мов. Автор підкреслює, що єдиної класифікації бар'єрів не існує як такої, оскільки кожен вчений, що вивчає певну проблему, підкреслює наявність конкретних бар'єрів залежно від предмета дослідження. Автор доводить, що доцільно

класифікувати бар'єри на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх відносимо: психофізіологічні, мотиваційні та емоційні, до зовнішніх – організаційні, інформаційні, оцінні, змісту та форм навчального процесу, власне мовленнєві. Психофізіологічні бар'єри пов'язані перш за все з бар'єрами темпераменту, що виникають, коли темперамент вчителя і того, хто вчиться протилежні й ця відмінність не рефлексується. Психофізіологічні особливості впливають на оцінку обрання оптимального темпу навчальних дій, структурування процесу навчання. Мотиваційний бар'єр утворюється в результаті несформованості позитивної пізнавальної мотивації навчання, ціннісного відношення до професії, відсутності потреб у вивченні певної теми через об'єктивні і суб'єктивні причини. До емоційних бар'єрів відносяться: актуалізація негативних слідів емоціональної пам'яті при зіткненні з навчальним завданням, коли суб'єкт навчальної діяльності потрапляє в ситуацію, схожу з тією, в якій раніше отримав негативний емоційний досвід. Організаційні бар'єри є результатом слабкої організації навчального процесу. Оцінні бар'єри обумовлені помилкою в застосуванні оцінних дій. Власне мовленнєві бар'єри включають бар'єри слухання, говоріння, читання та письма. Слухання супроводжується станами напруги, паніки, нудьги, розчарування, остраху невдачі, ліні. Говоріння іноземною мовою викликає стани невпевненості, тривоги, острах зробити помилку, бути висміяним. Читання зазвичай не викликає гострих проблем, але робота з текстом може супроводжуватися лінощами, нудьгою, апатією, порушенням дисципліни. Письмо супроводжується острахом відкрито й доказово продемонструвати свою нездатність чітко й грамотно висловлювати свої думки в письмовій формі.

Ключові слова: класифікація, бар'єр, перешкода, процес навчання, іноземна мова.

УДК 373.3.016:811.161.2'24

DOI DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-143-150

**ESSAY WITHIN THE PRIMARY SCHOOL:
THE COMPOSITIONAL PECULIARITIES, METHODS
OF THE ESSAYS' WRITING**

**ЕСЕ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: КОМПОЗИЦІЙНІ
ОСОБЛИВОСТІ, МЕТОДИКА НАПИСАННЯ**

MARIIA HREB,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

<https://orcid.org/0000-0003-2874-7985>

maryhreb@gmail.com

*Berdiansk state pedagogical
university*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdyansk, Zaporizhzhia region,
71100*

МАРІЯ ГРЕБ,

доктор педагогічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

NATALIIA HRONA,

doctor of pedagogical sciences,
teacher of higher category, teacher-
methodist

<https://orcid.org/0000-0003-2578-2865>

natashagrona@ukr.net

*The Pryluky humanitarian-
pedagogical college is the name of
I.Y. Franca*

✉ street of Victory, 170, Pryluky,
Chernihiv region, 17500

НАТАЛІЯ ГРОНА,

доктор педагогічних наук,
викладач вищої категорії,
викладач-методист

*Прилуцький гуманітарно-
педагогічний коледж
ім. І.Я. Франка,*

✉ вул. Перемоги, 170, м.
Прилуки, Чернігівська обл., 17500

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the formation of texts'-creating skills of pupils of primary school. The authors prove that the competence of communication, which we can form effectively within the texts'-creating activity (especially during the writing essay), is the leading one among the key competencies which must be mastered by the pupils during the studying of different disciplines at all stages of the education.

The texts'-creating skills are the most important in their significance within the system of the educational skills because they are the fundamental for the vast majority of these educational skills.

The article contains the samples of essays which were created by the pupils of the 4th form. This gives the opportunity to be persuaded that due to the involvement of pupils to the writing essays the teacher teaches pupils to form their thoughts clearly and correctly, to

structure the information, to establish the casual (reason-consequence) relationships, to illustrate the term with the help of examples, to improve the style of writing.

It is proved the role of the teacher of primary school who organizes the educational process of each lesson of Ukrainian language in such a way that it will evoke and support the pupils' natural need and demand in the text-creating activity, during the communication

The authors persuade that the essay teaches pupils to express their opinion and thoughts correctly and brightly; to talk easily about the scientific things and life's problems. The pupils have the opportunity to reveal their position in simple way, to reveal their opinion in available and confident way, to tell about the things which impressed them. The integration of the language and speech within the education gives pupils of primary school the opportunity to obtain gradually (from form to the next form) the necessary notion about the language as the way of communication; it helps to orient in the situation of communication, to think about the answer, to correct it depending on the communicative goal; it reveals for the pupils the opportunity to communicate in written form; it also stimulates the development of the creative abilities, desire to create own texts which are the certain integration of language skills (skills of writing, reading, speaking and listening). On the essays' material we observe the organization of the communicative text's form which provides the formation of skills to structure the thought clearly and to express it clearly and concisely.

Key words: essay, text, text-creating skills, pupils of primary school's age, communication

Постановка проблеми. Нова парадигма філософії освіти України XXI ст. вимагає перегляду і модернізації чинних стандартів освіти на всіх її ланках. Реалізація ключової реформи Міністерства освіти і науки України – концепції «Нова українська школа» – має на меті створити школу, яка даватиме учням не тільки знання, а і вміння застосовувати їх у житті. Тому серед 10-ти ключових компетентностей, які мають набути школярі під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти, є і компетентність спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами: «Ціє вміння усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти й погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, удома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [6, с. 40].

Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча (принагідно зазначимо, що окремі дослідники вживають до атрибутиву «текстотворча» синонім «текстотвірна», «текстова») компетентність, оскільки базовим компонентом комунікації є текст. Уміння створювати тексти (усні чи письмові) є показником мовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси. У вмінні спілкуватися виявляються інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтири, краса слова й духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності [5, с. 139].

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їхні частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони

мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (по відношенню до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповідь (може з елементами опису чи міркування), нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо), міркування. В оновленій програмі з української мови окремо виділено есе як комунікативний жанр тексту, з яким учні починають знайомитися в 3 класі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема вивчення тексту учнями молодшого шкільного віку на сучасному етапі є надзвичайно актуальною. Учені О.М.Біляєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.П.Гудзик, Т.К.Донченко, С.О.Караман, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентиліук, О.Я.Савченко, М.В.Сокирко, О.Н.Хорошковська, розробляючи шляхи оновлення змісту і структури системи мовної освіти, вважають, що вся робота з текстом має спиратися на понятійні знання учнів (лінгвістичні і мовленнєвознавчі), екстралінгвістичні (мета й умови спілкування, підпорядкованість їм мовних засобів) і операційні (правила і способи побудови тексту). Питання ж методики створення текстів різних типів, зокрема есе, потребує подальшої розробки.

Мета статті полягає у висвітленні методики роботи над створенням есе в практиці роботи початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Формування багатьох комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь молодших школярів відбувається в процесі роботи з текстом. Текстотворчі вміння є найважливішими за своєю значущістю в системі загальнонавчальних умінь, оскільки є базовими для багатьох із них. Джерелом формування текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку є практична діяльність над мовним та мовленнєвим матеріалом.

Успішність набуття знань багато в чому зумовлена рівнем умотивованості школярів до текстотворчої діяльності. Тому вчитель організовує процес навчання так, щоб на кожному уроці української мови викликати, підтримати й розвинути в учнів природну потребу в текстотворчій діяльності під час спілкування.

Оволодіння учнями молодшого шкільного віку зазначеними мовленнєвими жанрами функціонально-семантичного типу (розповідь, опис або міркування, есе), які можуть виділятися і в усному монологічному мовленні того або іншого жанру (оповідання, лист, замітка в газету) і того або іншого стилю (розмовний, публіцистичний, діловий, стиль художньої літератури), спрямоване на формування текстотворчих умінь молодшого школяра, зокрема, вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися мовленнєвими засобами в різних навчальних і позанавчальних ситуаціях.

Синтетичним типом тексту, який може поєднувати кілька стилів мовлення одночасно, є есе. Есе спрямоване на активізацію комунікативної діяльності, розвиток творчого потенціалу школяра та продуктивного мислення. Залучаючи учнів до написання есе, учитель розвиває їхнє самостійне мислення, навчає чітко й грамотно

формулювати власні думки, структурувати інформацію, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття прикладами, удосконалювати стиль письма.

Метою есе є діагностика продуктивної, творчого складника пізнавальної діяльності, котра припускає аналіз інформації, її інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів й альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку автора й т. ін. В оновленій програмі з української мови так тлумачиться поняття цього жанру: «...розмірковування у довільній формі на будь-яку знайому тему. Не претендує на завершеність» [7].

Есе́ (фр. *essai* — «спроба», «начерк») — нарис, який характеризує літературні, філософські, соціальні та інші проблеми не в систематизованому науковому вигляді, а у вільній формі [1, с. 6].

Хоча художні тексти в стилі есе відомі з часів античності, появу цього жанру пов'язують з ім'ям Мішеля Монтеня, який з 1572 року й до кінця життя працював над своїм найбільшим літературним твором, що мав назву «*Essai*». З точки зору змісту есе бувають: філософськими, літературно-критичними, історичними, мистецькими, художньо-публіцистичними, духовно-релігійними та ін. У літературі вирізняють: рецензії, ліричні мініатюри, нотатки, сторінки з щоденника, листи та ін. Виділяють також такі типи есе: описові, оповідні, рефлексивні, критичні, аналітичні та ін. В основу такої класифікації покладено композиційні особливості твору, виконаного в жанрі есе. М. Балаклицький, синтезуючи різні підходи до класифікації есе, запропонував більш пристосовану до реальної української практики й потреб типологію есе, зокрема: загальне есе (може поєднувати подорож, філософію, рецепцію прочитаної літератури); есе-лист, що передбачає адресата й розмову з ним; есе-замальовка, що має невеликий розмір і присвячена одній темі; есе-стаття, що зазвичай має дидактичний імператив; есе-лекція, промова, доповідь; есе-щоденник (хроніка, зосереджена не на подіях чи ділових нотатках, а на вираженні авторського бачення світу) [1, с.4].

На сьогодні есе популярний в практиці шкільного навчання як відомий жанр учнівських творчих робіт. Есе за кордоном має ширше призначення: у середніх і вищих навчальних закладах США і країн Європи учні/студенти пишуть есе, щоб виявити розуміння теми та показати майстерність висловлення думки; обов'язковою вимогою під час вступу до навчального закладу (коледжу, університету) є написання есе. Воно несе всебічну інформацію про абітурієнта: ознайомлює з автобіографічними даними, розкриває мотивацію до навчання, стає індикатором того, як випускник школи мислить, як викладає свої думки. Навіть претендент на робоче місце має надіслати потенційному працедавцеві есе.

Есе сприяє розвитку в учнів соціального та емоційного інтелекту. Для передання особистісного сприйняття світу автор такого твору може наводити приклади, проводити паралелі, добирати аналогії, використовувати різноманітні асоціації, проявити уяву і фантазію. Текст

може містити авторські роздуми, ліричні відступи, описи тощо. Більш ефективним є есе, якщо в ньому наявні несподівані повороти думки та непередбачувані висновки.

Отже, есе – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і виражає підкреслено індивідуальну точку зору автора та враження з конкретного приводу чи питання й не претендує на вичерпне та визначальне трактування теми. Завданням есе, на відміну від розповіді, є інформація або пояснення, а не драматичне зображення або переказ якої-небудь життєвої ситуації. Есе – це твір, який ґрунтується на творчому підході автора до розкриття поставленого в тексті завдання, яке необхідно підтверджувати аргументами і фактами.

Визначальними рисами есе, як правило, є невеликий обсяг, конкретна тема, подана в підкреслено суб'єктивному тлумаченні, довільна композиція, незвичайна манера мислення; текст пишеться від першої особи, що дає можливість автору емоційно оцінити і викласти факти; обов'язковим елементом є аргументованість і переконливість; стиль художній і публіцистичний; емоційності, експресивності, яскравої образності досягаємо вживанням метафор та порівнянь, неповних, питальних і окличних речень.

Відмінність есе від творів полягає в наступному: есе – художньо-публіцистичний жанр або вид творчої роботи з довільною композиційною побудовою; твір – творча робота на запропоновану тему, що має чітку структуру з обов'язковим вступом, основною частиною і висновком; есе відбиває суб'єктивну авторську позицію щодо порушеної в темі проблеми; у творі ця тема піддається об'єктивному аналізу; форма твору залежить від його типу: розповіді, опису, міркування, порівняльної характеристики або аналізу художнього тексту; формі есе властиве міркування з елементами аналізу; мета есе – спонукати читачів до роздумів; твір розвиває уміння й навички усного та писемного мовлення.

Аналіз наукової літератури доводить, що актуальною серед науковців залишається проблема щодо композиції есе. Одні вчені, зокрема М. Балаклицький, указують, що такий текст є довільним за формою. Науковець зазначає, що «ефект жанрової свободи створюється відсутністю жорстких композиційно-мовленневих схем. Рух думки невимушений, із частими переходами від конкретного до абстрактного, що неминуче поширює горизонт дослідження в ім'я пошуку істини. Єдність цілого досягається кожним автором за непрогнозованою схемою (структурою)» [1, с. 29]. Інші дослідники (Н. Зінченко, Л. Соломатіна, К. Шендеровський) наполягають на наявності обов'язкових елементів есе: вступ, основна частина і висновки. Відповідно до вікових особливостей молодших школярів, вважаємо, що, на початку доцільно навчити створювати есе на основі трьохступеневої структури. У першій частині, формулюємо запитання, яке необхідно довести. В основній частині наводимо аргументи, обґрунтовуємо думку. У завершальній частині підбиваємо підсумки, текст ілюструємо прикладами, цитатами, влучними висловами, тобто матеріалом, що справляє враження, сприяє

міркуванню.

Тематика есе для учнів початкових класів може бути різноплановою: «Змарнований час», «Кладовище осінніх листочків», «Каштановий дощ», «Місце, де збуваються мрії», «Пройти крізь стіни», «Мобільний телефон: друг чи ворог?», «Як тварини виражають емоції?». Пропонуємо зразки есе.

Місто несподіванок

Минулої неділі ми з мамою поїхали купити подарунок на день народження. Моїй сестричці виповнилося вісім років. Наша сім'я живе у місті Бердянськ. Це місто, де є великі магазини з іграшками. Ми дуже довго вибирали подарунок.

Дорогою ми зустріли великого динозавра! Він був більший за мене, зелений та м'який! Мав великі очі, гострі зуби Найцікавіше було те, що він умів говорити. Він був справжній! Хоча мама казала, що то людина, перевдягнена в костюм.

У цьому місті мене зустріло ще багато несподіванок! Але це вже зовсім інша історія...(Учениця 4 класу).

Обережно, роботи!

Наше повсякденне життя наповнене різними технічними виробами. Вони допомагають нам готувати та зберігати їжу, прати та прасувати одяг, спілкуватися на відстані й ще багато чого. Їх усіх можна назвати роботами, тому що кожен з цих приладів виконує роботу за нас, економить час. З ними треба поводитись обережно, адже вони можуть стати небезпечними, і ми можемо травмуватися. Я вважаю їх своїми друзями і вдячна їм за допомогу. Без них моє життя було б набагато складнішим і напруженішим (Учениця 4 класу).

Отже, есе вчить учнів правильно і яскраво висловлювати свою думку, легко й цікаво говорити як про речі наукові, так і про життєві проблеми. Учні мають можливість просто, доступно й упевнено розкривати іншим свою позицію, розповідати про те, що їх вразило.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Інтеграція мови та мовлення в навчання дає можливість учням початкових класів поступово, від класу до класу, накопичувати необхідні уявлення про мову як засіб спілкування, допомагає орієнтуватися в ситуації спілкування, обдумувати свою відповідь, коригувати її залежно від комунікативної мети, відкриває можливості для школярів спілкуватися в писемній формі, стимулює розвиток творчих здібностей, бажання створювати власні тексти, які практично є своєрідною інтеграцією всіх мовленнєвих умінь і навичок (уміння писати, читати, говорити і слухати). На матеріалі есе спостерігаємо організацію комунікативної текстової форми, яка сприяє формуванню вмінь чітко структурувати думку і виражати її лаконічно й чітко. Подальше дослідження вбачаємо в аналізі досвіду роботи з організації еселогічної роботи в початковій школі в контексті реалізації ідей інтегративного підходу.

Література

1. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика» / М. А. Балаклицький – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007 – 74 с.
2. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : методич. пособие / Н. С. Болотнова. – Томск, 2002. - 64 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
4. Греб М. М. Тенденції розвитку наукових засад методики навчання елементів лексики в початковій школі / М. М. Греб // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк] . – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014 – ч. 2 – С.96-107
5. Грона Н. В. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку / Н. В. Грона // Наукові записки : зб. наук. праць – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Випуск 11. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти – С. 138–141.
6. Експрес-порадник учителя НУШ: короткий термінологічний словник / уклад. М. М. Греб, Н. В. Грона. Ніжин, Україна: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 48 с.
7. Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr_mova.doc. – Назва з екрану.

References

1. Balaklytskyi M. A. Ese yak khudozhno-publitsystychnyi zhanr: Metodychni materialy dlia studentiv zi spetsialnosti «Zhurnalistyka» / M. A. Balaklytskyi – Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 2007 – 74 s.
2. Bolotnova N. S. Tekstovaia deiatel'nost na urokakh russkoi slovesnosti: metodyky lynchvystycheskoho analiza khudozhestvennogo teksta : metodych. posobyie / N. S. Bolotnova. – Tomsk, 2002. - 64 s.
3. Vashulenko M. S. Ukrainska mova i movlennia v pochatkovii shkoli : metod. posibnyk / M. S. Vashulenko. – K. : Osvita, 2006. – 268 s.
4. Hreb M. M. Tendentsii rozvytku naukovykh zasad metodyky navchannia elementiv leksykologhii v pochatkovii shkoli / M. M. Hreb // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni pavla Tychny / [hol. red. M. T. Martyniuk] . – Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2014 – ch. 2 – S.96-107
5. Hrona N. V. Ese yak komunikatyvna forma tekstu v systemi tekstotvorchykh umin uchniv molodshoho shkilnoho viku / N. V. Hrona // Naukovi zapysky : zb. nauk. prats – Kropyvnytskyi : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. – Vypusk 11. Seria: problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – S. 138–141.
6. Ekspres-poradnyk uchytelia NUSh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk / uklad. M. M. Hreb, N. V. Hrona. Nizhyn, Ukraina: NDU im. M. Hoholia, 2019. 48 s.
7. Ukrainska mova. 1-4 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr_mova.doc. – Nazva z ekranu.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено формуванню текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку. Автори доводять, що серед ключових компетентностей, які мають набути школярі під час вивчення різних предметів

на всіх етапах освіти, провідною є компетентність спілкування, яку ефективно формуємо в ході текстотворчої діяльності, зокрема, створення есе.

Текстотворчі вміння є найважливішими за своєю значущістю в системі загальнонавчальних умінь, оскільки є базовими для багатьох із них.

У статті наведено зразки есе, створені учнями 4 класу. Це дає можливість переконатися, що залучаючи школярів до написання есе, учитель розвиває їхнє самостійне мислення, навчає чітко й грамотно формулювати власні думки, структурувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття відповідними прикладами, удосконалювати стиль письма.

Доведено роль вчителя початкових класів, який організовує процес навчання так, щоб на кожному уроці української мови викликати, підтримати й розвинути в учнів природну потребу в текстотворчій діяльності під час спілкування.

Автори переконують, що есе вчить учнів правильно і яскраво висловлювати свою думку, легко й цікаво говорити як про речі наукові, так і про життєві проблеми. Учні мають можливість просто, доступно й упевнено розкривати іншим свою позицію, розповідати про те, що їх вразило. Інтеграція мови та мовлення в навчанні дає можливість учням початкових класів поступово, від класу до класу, накопичувати необхідні уявлення про мову як засіб спілкування, допомагає орієнтуватися в ситуації спілкування, обдумувати свою відповідь, коригувати її залежно від комунікативної мети, відкриває можливості для школярів спілкуватися в писемній формі, стимулює розвиток творчих здібностей, бажання створювати власні тексти, які практично є своєрідною інтеграцією всіх мовленнєвих умінь і навичок (уміння писати, читати, говорити і слухати). На матеріалі есе спостерігаємо організацію комунікативної текстової форми, яка сприяє формуванню вмінь чітко структурувати думку і виражати її лаконічно й чітко.

Ключові слова: есе, текст, текстотворчі вміння, учні молодшого шкільного віку, комунікація.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.011.3-051

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-151-159

IMPLEMENTATION OF CONTEXT APPROACH IN TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR HEALTH AND WELLBEING ACTIVITIES AT SECONDARY SCHOOL

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

OLEXANDER BEZKOPYLNY,

Candidate of Science in physical training and sports, associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-7207-7590>
aleksbez1981@ukr.net

ANDREI MATUSEVYCH,

senior teacher

<https://orcid.org/0000-0002-5253-4237>
andrii_matusevich@i.ua

ОЛЕКСАНДР БЕЗКОПИЛЬНИЙ,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент

АНДРІЙ МАТУСЕВИЧ,

старший викладач

PAVEL CANDIBA,

senior teacher

<https://orcid.org/0000-0001-5911-6946>
andrii_matusevich@i.ua

ПАВЛО КАНДИБА,

старший викладач

Cherkasy state technological university
✉ 460 Shevchenko Boulevard,
Cherkasy, Cherkasy region, 18000

Черкаський державний технологічний університет
✉ бульвар Шевченка, 460,
м. Черкаси, Черкаська обл., 18000

Original manuscript received: July 01, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

Introduction. The substantiation of the basic methodological principles of the context approach in the system for training of future Physical Education teachers for health and wellbeing activities at secondary school is of particular importance for improving the quality of modern physical education.

Purpose. To determine the essence of context approach in training of future Physical Education teachers for health and wellbeing activities at secondary school.

Methods. Literature analysis, the methods of mathematical statistics, "Excel" electronic tables.

Results. Questionnaire results show the relevance of implementing modern educational technologies in the educational process of higher schools and point out that a large proportion of the interviewed teachers do not use context learning such as problem situations, business and educational games, and case technologies when working with students.

Training system of future Physical Education teachers for health and wellbeing activities at secondary school that is built on the key points of context approach, should provide the close interrelation of educational and professional activity. The implementation of context approach requires providing content context of the future profession on health and wellbeing in different forms of educational activity; complex realization of general pedagogical and specific principles of physical training; adaptation of the system of preparation to specific conditions of training and contingent of future Physical Education teachers; ensuring the interrelation between the forms and methods of context learning; introduction of such variants of problem-based learning as case technology, case study, the analysis of problem situations, the analysis of specific production situations, etc.

Conclusion. The context approach has significant potential concerning the readiness formation of future Physical Education teachers for health and wellbeing activity at secondary school.

Key words: context approach, professional training, health and wellbeing, Physical Education teacher, secondary school.

Постановка проблеми. Перехід вищої освіти на якісно новий рівень, розробка та впровадження сучасних освітніх стандартів висувають жорсткі вимоги до підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Щодо наявних сьогодні проблем у змісті освіти, важливою є думка С. Скворцової про недостатність практично-педагогічної орієнтованості фахових дисциплін, їх взаємозв'язку, відсутність систематизації знань студентів з окремих курсів, що призводить до того, що інколи успішний студент є зовсім неспроможним виконувати професійні функції [Скворцова, 2010: 66]. Наближення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реальних умов практичної діяльності в закладах загальної середньої освіти є важливим завданням. Тому обґрунтування основних методологічних засад реалізації контекстного підходу в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі набуває особливого значення.

Аналіз досліджень і публікацій. Учені А. Вербицький (2011), Н. Дем'яненко (2013), В. Желанова (2013), С. Качалова (2009), В. Тенішева (2008) та інші одноставно наголошують на тому, що на сьогодні в практиці вищої освіти існують відмінності між професійною та навчальною діяльністю. Це призводить до таких проблем, як переважання теорії над практикою, недостатня відповідність фахових дисциплін умовам практичної діяльності вчителя, невідповідність навчання студентів вимогам колективної професійної діяльності, низька здатність до творчої, пошукової, аналітико-синтетичної діяльності; незадовільна виконавська дисципліна, безініціативність, відсутність самостійної позиції в трудовій діяльності. Переважна більшість дослідників, опираючись на роботи А. Вербицького (2011), вбачають

можливість вирішення окреслених проблем за умови використання контекстного підходу в професійній підготовці. Водночас, можемо стверджувати, що його дослідження в процесі навчання майбутніх учителів фізичної культури не було спеціальним предметом у працях вітчизняних науковців. Тому контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі не використовується повною мірою.

Мета роботи – розкрити сутність контекстного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

У дослідженні були **використані такі методи**: аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, анкетування, методи математичної статистики. Графічне представлення результатів статистичного аналізу проводили в електронних таблицях "Excel".

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі розглядається нами як один з обов'язкових складників професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі неможливе без упровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що дозволяють наблизити навчання до реальних умов професійної діяльності.

Важливість та актуальність упровадження в освітній процес сучасних технологій навчання підтверджують дані проведеного нами анкетного опитування викладачів провідних закладів вищої освіти України, що готують майбутніх учителів фізичної культури.



Рис. 1. Результати опитування (%) викладачів (n=84) про те, чи погоджуються вони з необхідністю впроваджувати інноваційні педагогічні технології в освітній процес закладів вищої освіти фізкультурного профілю

З усіх опитаних 67,2% респондентів повністю погоджуються з необхідністю впроваджувати інноваційні педагогічні технології в освітній процес закладів вищої освіти, частково погоджуються – 16,8%, не погоджуються – 4,1%, важко відповісти – 11,9%.

Отримані дані вказують, що більшість викладачів погоджуються з важливістю сучасних педагогічних технологій для вдосконалення системи освіти та підвищення якості професійної майбутніх учителів фізичної культури в Україні.

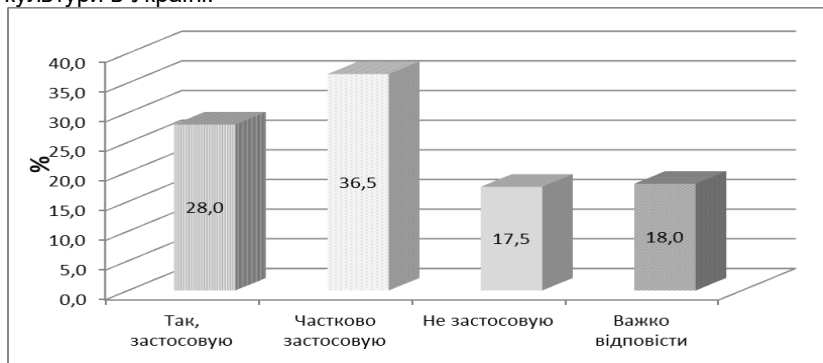


Рис. 2. Результати опитування (%) викладачів (n=84) про те, чи застосовують вони в роботі зі студентами такі форми контекстного підходу, як проблемні ситуації, ділові та навчальні ігри, кейс-технології

На питання про те, чи застосовують викладачі в роботі зі студентами такі форми контекстного підходу, як проблемні ситуації, ділові та навчальні ігри, кейс-технології, відповіді розподілилися так: 28,0% – застосовують, 35,6% – частково застосовують; 17,5% – не застосовують, 18,0% – важко відповісти.

Можемо зауважити, що значна частина опитаних викладачів не застосовують у роботі зі студентами такі форми контекстного навчання, як проблемні ситуації, ділові та навчальні ігри та кейс-технології.

Важлива роль у розробці та впровадженні контекстного підходу належить А. Вербицькому. Учений розглядає контекстний підхід до професійної підготовки з точки зору модернізації системи освіти, оскільки він передбачає моделювання предметного та соціального змісту професійної діяльності, що забезпечує умови для трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста.

Важливою ознакою освіти за умов контекстного підходу є проблемна ситуація. Система таких ситуацій створює передумови для інтеграції знань із різноманітних дисциплін, необхідних для її вирішення відповідно до професійних вимог та норм, які прийняті в певному професійному середовищі. Під час контекстного навчання, на думку вченого, повинні реалізовуватися такі принципи: – психолого-педагогічне забезпечення особистісного залучення студентів до навчальної діяльності; – послідовне моделювання в навчальній діяльності студентів

цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності фахівців; – проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі; – адекватність форм організації навчальної діяльності студентів меті та змісту освіти; – провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; – педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; – відкритість, використання для досягнення конкретних завдань навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів; – єдність навчання та виховання особистості фахівця (Вербицкий, 2011).

Н. Дем'яненко вважає, що метою контекстного навчання є “формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетенціями”. Відповідно зміст контекстного навчання, на думку вченої, повинен відповідати дидактично структурованому змісту наук і змісту професійної діяльності, що представлено у вигляді системи загальнокультурних і професійних компетенцій (Дем'яненко, 2013).

В. Желанова зазначає, що контекстне навчання є одним із тих підходів, що дозволяє організувати навчальний процес у закладах вищої освіти з урахуванням специфіки майбутньої професії. Технологію контекстного навчання вчена розуміє, як “систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності” (Желанова, 2013).

Базовим поняттям контекстного підходу до професійної підготовки учителів є поняття “контекст”. У працях Н. Дем'яненко та В. Іщук поняття контекст визначено, як “система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам” (Дем'яненко, 2013: 12; Іщук, 2012: 142). Науковці Т. Комісаренко, Н. Швагер, О. Нестеренко та М. Домнічев, вважають, що “категорія “контекст” забезпечує вплив майбутньої професійної діяльності студента на форми, процес і результати його навчальної діяльності” (Комісаренко, 2016: 44). Учені обґрунтовують ефективність упровадження контекстного навчання в навчальний процес тим, що він стимулює ініціативу при вивченні предмета та ініціює самостійну діяльність з підтриманням інтересу до майбутньої професії (Комісаренко, 2016: 46). У нашому дослідженні під контекстом розуміємо умови, в яких відбувається підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Л. Дідух зазначає, що “в сучасній професійній освіті широкого використання набуло розв'язання проблемних ситуацій, що моделюють в аудиторних умовах наявні суперечності, проблеми професійної

діяльності” (Дідух, 2014: 125). На думку вченої, в контекстному навчанні “на основі науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) моделюється предметний і соціальний зміст професійної діяльності студентами. Воно включає форми навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності, множину проміжних форм, що забезпечують перехід від однієї базової діяльності до іншої за допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей” (Дідух, 2014: 125).

Важливим елементом контекстного підходу до професійної підготовки є “квазіпрофесійна” діяльність студента. Квазіпрофесійна діяльність – це відтворення в аудиторних умовах предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності (реальні професійні ситуації, фрагменти виробництва, відносини між колегами, керівництвом, підлеглими, учнями, батьками тощо). Такий вид діяльності є навчальним за формою і професійним за змістом, відтворює трансформацію змісту й форм діяльності в адекватні для них найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності (Вербицький, 2011).

До основних форм та методів роботи в закладі вищої освіти, під час яких можливо долучати студентів до квазіпрофесійної діяльності, є проблемні ситуації, ділові і навчальні ігри, ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії (Качалова, 2009 с. 89). У сучасній освіті проблемне навчання набуває все більшої популярності. Кейс-технології, технологія case-study, аналіз проблемних ситуацій, аналіз конкретних виробничих ситуацій є варіаціями проблемного навчання, сутність яких полягає в тому, що студентам пропонують спеціально розроблені навчально-методичні матеріали у формі проблемних завдань, які вимагають моделювання реальних ситуацій (ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-оцінювання, ситуація-проблема) професійної спрямованості.

Важливою особливістю контекстного підходу є формування професійної мотивації особистості. У зв'язку з цим при формуванні змісту навчальної діяльності студента необхідно враховувати не тільки логіку викладання навчальних предметів, а й модель професіонала відповідно умов майбутньої професійної діяльності.

Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, побудована з урахуванням основних положень контекстного підходу, повинна забезпечити міцний взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності. Реалізація контекстного підходу в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі вимагає забезпечення змістовного контексту майбутньої діяльності зі здоров'язбереження у різних формах навчальної діяльності; комплексної реалізації загально-педагогічних та специфічних принципів фізичного виховання; адаптації системи підготовки до конкретних умов навчання та контингенту майбутніх учителів фізичної культури; забезпечення взаємозв'язку між формами та методами

контекстного навчання; впровадження в освітній процес таких варіацій проблемного навчання, як кейс-технології, технологія case-study, аналіз проблемних ситуацій, аналіз конкретних виробничих ситуацій тощо.

Висновки. Контекстний підхід містить значні резерви підвищення якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, оскільки передбачає врахування контексту здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Формування в студентів компонентів готовності до здоров'язбережувальної діяльності відбувається за рахунок поступового просування від навчальної до квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. Базовим елементом контекстного підходу є проблемна ситуація з її можливими методичними варіаціями, на основі яких можна вибудовувати логіку формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до найважливіших аспектів майбутньої професійної діяльності щодо здоров'язбереження учнів основної школи.

Перспективи подальших досліджень. Плануємо спрямувати свої зусилля в напрямку впровадження контекстного підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Література

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – №4. – С. 3-6.
2. Дем'яненко Н. М. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури / Н. М. Дем'яненко // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 12-16.
3. Дідух Л. І. Контекстне навчання майбутніх рятувальників в умовах університету / Л. І. Дідух // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 2. – С. 124-130.
4. Желанова В. В. Використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В. В. Желанова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(2). – С. 231-241.
5. Іщук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / В. В. Іщук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22(7). – С. 141-148.
6. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87-91.
7. Комісаренко Т. А. Обґрунтування ефективності контекстного підходу при навчанні у внз гірничого профілю / Т. А. Комісаренко, Н. Ю. Швагер, О. В. Нестеренко, М. В. Домнічев // ScienceRise. Педагогічна освіта. – 2016. – № 4(5). – С. 44-47.
8. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Випуск 35. – С. 66-71.
9. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

References

1. Verbitskii A.A. (2011) *Kontekstno-kompetentnostnyi podhod k modernizatsii obrazovaniia* [Context-Competence Approach to Modernization of Education], *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative Projects and Programs in Education*, №4, 3-6 [in Russian].
2. Demianenko N.M. (2013) *Teoriia i praktyka kontekstnoho navchannia: osvittni protsir pedahohichnoi mahistratury* [Theory and Practice of Context Learning: Educational Space of Master's Course], *Ridna shkola – Native School*, № 3, 12-16 [in Ukrainian].
3. Diduh L.I. (2014) *Kontekstne navchannia maibutnih riaduvalnykh v umovah universytetu* [Context Learning of Future Rescuers at the University], *Pedahohika i psykholohiia profesiinnoi osvity – Pedagogics and Psychology of Professional Education*, № 2, 124-130 [in Ukrainian].
4. Zhelanova V.V. (2013) *Vykorystannia videozasobiv u tekhnologii kontekstnoho navchannia maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Use of Video Tools in Context Learning Technology of a Future Primary School Teacher], *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Luhansk Taras Shevchenko National University Bulletin. Pedagogical Sciences*, № 13(2), 231-241 [in Ukrainian].
5. Ishchuk V.V. (2012) *Vykorystannia kontekstnoho navchannia v profesiinii pidhotovtsi maibutnih uchyteliv* [Use of Context Learning in Professional Training of Future Teachers], *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Luhansk Taras Shevchenko National University Bulletin. Pedagogical Sciences*, № 13(2), 141-148 [in Ukrainian].
6. Kachalova S.M. (2009) *Tekhnologiia kontekstnogo obuchenii v praktike vuzovskogo obuchenii* [Technology of Context Learning in Practice of a Higher School Education], *Vestnik TSMO MGU – CMU MSU Bulletin*, №3, 87 – 91 [in Russian].
7. Komisarenko T.A. (2016) *Obhruntuvannia efektyvnosti kontekstnoho pidhodu pry navchanni u vnz hirnychoho profilii* [Substantiation of Efficiency of Context Approach at a Higher Mining School], *Pedahohichna osvita – Pedagogical Education* № 4(5), 44-47 [in Ukrainian].
8. Skvortsova S.O. (2010) *Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia na zasadakh kontekstnoho navchannia* [Forming Professional Competence of a Future Teacher Using Context Learning], *Psyholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of a Rural School*, 35, 66-71 [in Ukrainian].
9. Tenisheva V.F. (2008) *Intehrativno-kontekstnaia model formirovaniia professionalnoi kompetentsii: avtofer. dis. na soisk. Uchenoi stepeni doktora ped. nauk: spets.:13.00.01* [Integrated Context Model of Forming Professional Competence: Author's Abstract for Acquiring Doctor's Degree of Pedagogical Sciences: Speciality 13.00.01.], M., 44 [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Проблема. Обґрунтування основних методологічних засад контекстного підходу в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі набуває особливого значення для підвищення якості сучасної фізкультурної освіти.

Мета. Розкрити сутність контекстного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Методи. Аналіз літератури, методи математичної статистики, електронні таблиці "Excel".

Результати. Результати анкетного опитування підтверджують актуальність впровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних технологій навчання, а також вказують на те, що значна частина викладачів не застосовують у роботі зі студентами такі форми контекстного навчання, як проблемні ситуації, ділові та навчальні ігри та кейс-технології.

Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, побудована з урахуванням основних положень контекстного підходу, повинна забезпечити міцний взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності. Реалізація контекстного підходу вимагає забезпечення змістовного контексту майбутньої діяльності зі здоров'язбереження в різних формах навчальної діяльності; комплексної реалізації загально-педагогічних та специфічних принципів фізичного виховання; адаптації системи підготовки до конкретних умов навчання та контингенту майбутніх учителів фізичної культури; забезпечення взаємозв'язку між формами та методами контекстного навчання; впровадження в освітній процес таких варіацій проблемного навчання, як кейс-технології, технологія case-study, аналіз проблемних ситуацій, аналіз конкретних виробничих ситуацій тощо.

Висновки. Контекстний підхід містить значні резерви щодо формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Ключові слова. контекстний підхід, професійна підготовка, здоров'язбереження, учитель фізичної культури, основна школа.

УДК 004.4 + 378

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-160-169

THE EXPEDIENCY OF INTRODUCING “EDUCATION TECHNOLOGIES AND LEARNING IN THE DIGITAL AGE” COURSE INTO EDUCATIONAL PLAN OF THE FUTURE PROFESSIONALS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВВЕДЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА НАВЧАННЯ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ” У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

TETIANA VAKALIUK,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

ТЕТЯНА ВАКАЛЮК,

кандидат педагогічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0001-6825-4697>

tetianavakaliuk@gmail.com

ANDRII MOROZOV,

Candidate of Engineering Sciences,
Associate Professor

АНДРІЙ МОРОЗОВ,

кандидат технічних наук,
доцент

<https://orcid.org/0000-0003-3167-0683>

morozov.andriy@gmail.com

ANDRII YEFIMENKO,

Candidate of Technical Sciences

АНДРІЙ ЄФІМЕНКО,

кандидат технічних наук

<https://orcid.org/0000-0003-2128-4797>

yefimenko.andrii@gmail.com

DMYTRO ANTONIUK,

Candidate of Pedagogical Sciences

ДМИТРО АНТОНЮК,

кандидат педагогічних наук

<https://orcid.org/0000-0001-7496-3553>

dmitry_antonyuk@yahoo.com

Zhytomyr Politechnic State University

*Державний університет
“Житомирська політехніка”*

✉ 103, Chudnivska St.,
Zhytomyr, 10005, Ukraine

✉ вул. Чуднівська, 103,
м. Житомир, Україна, 10005

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 20, 2019

ABSTRACT

The article analyzes international experience of the diverse set of aspects of education technologies and digitalized education study at the higher education establishments. Carnegie Mellon University offers “Master of Educational Technology

and Applied Learning Science” program for graduated bachelors. “Design educational games” is one of the examples of the courses offered. Stanford graduate School of Education offers “Education, design and technologies” course. Stanford University offers “Creating effective online and blended courses”. University of Maryland provides set of courses, such as “Instructional Design: Digital Media, New Tools and Technology”. Pennsylvania University offers “Introduction to Online and Blended Teaching”. Massachusetts Institute of Technologies offers “Design and Development of Educational Technology”.

The analysis of international experience led to the conclusion, that “Education technologies and learning in the digital age” course is reasonable to introduce into educational plan of the technical specialties’ students and future professionals of information technologies in particular. The reasons to introduce the course for the future professionals of information technologies are the possibility to design and implement course and diploma works in the educational area (educational software development, educational games development, etc.), work at the educational software development companies, conduct PhD research in the area of educational technologies. The course prepares students to the future life-long learning using educational technologies. “Education technologies and learning in the digital age” course is oriented to the 121 “Software engineering”, 122 “Computer science”, 123 “Computer engineering”, 125 “Cybersecurity”, 126 “Information systems and technologies” and is based on the learning the main terms and principles of the education technologies and digital age education approaches. The approximate list of topics to learn in the course is provided. The advantages of the introducing the course are discussed.

Keywords: education technologies, EduTech, digital age, education, digitalization of education, higher education establishments.

Вступ. Нині в Україні у зв'язку з входженням у світовий інформаційний простір, швидкими темпами впроваджуються новітні досягнення педагогічної науки та інформаційно-комунікаційних технологій, унаслідок чого відбувається швидка інформатизація освіти.

Як зазначає В. Биков, пріоритетом в процесі інформатизації освіти є формування інтелектуального потенціалу нації, двигуна наукового й соціально-економічного розвитку суспільства (Биков, 2003: 504–505). Реалізація цього можлива за умови розв'язання ряду завдань, серед яких виділимо окремі: “модернізація змісту і технологій навчання, які б відповідали сучасним освітнім пріоритетам, максимально використовували переваги ІКТ для підвищення якості освіти дітей, збереження здоров'я учнів; ... формування, постійне розширення освітнього інформаційного простору та спектру інформаційних ресурсів освіти, реалізація в освітньому інформаційному просторі всіх зв'язків і забезпечення необхідних комунікацій між учасниками навчального процесу, навколишнім середовищем; ... розробка нормативної бази, створення системи проектування і управління процесом інформатизації; забезпечення якості, стандартизації й сертифікації засобів ІКТ в освіті; інформатизація процесу управління освітою” (Биков, 2010).

Саме тому розвиток і впровадження електронних засобів навчання в усі галузі підготовки фахівців набуває все більшого значення. Передумовою для цього є створення потужної інфраструктури (технічної та інформаційної) закладів освіти із розвиненим освітнім електронним

середовищем, а також використання різного виду електронних засобів навчання.

Освітній процес, який організовано з використанням різних інформаційно-комунікаційних технологій та електронних засобів навчання, сприяє розвитку самоосвіти та особистісному зростанню в студентів

Різні аспекти інформатизації освіти висвітлюють В. Биков (Биков, 2008), А. Гуржій (Гуржій, 2013), М. Жалдак (Жалдак, 1991), Ю. Жук (Жук, 1998), Н. Морзе (Морзе, 2003), С. Семеріков (Семеріков, 2015), О. Спірін (Спірін, 2009), Ю. Триус (Триус, 2005), С. Яшанов (Яшанов, 2015) та ін. У своїх працях вони досліджують питання інформатизації освіти в закладах загальної середньої та вищої освіти. Проте питання доцільності введення дисципліни "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" у процес навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій нині не розглядалось вітчизняними науковцями.

Саме тому метою та завданням статті є аналіз закордонного досвіду вивчення освітніх технологій та обґрунтування доцільності введення дисципліни "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" у процес навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження були використані такі методи:

- *аналіз, систематизація, узагальнення* психолого-педагогічної, спеціальної та методичної літератури з проблем вивчення освітніх технологій у зарубіжних закладах вищої освіти з метою виокремлення актуальних напрямів дослідження;

- *метод конкретизації та систематизації теоретичних знань* для розробки завдань дослідження;

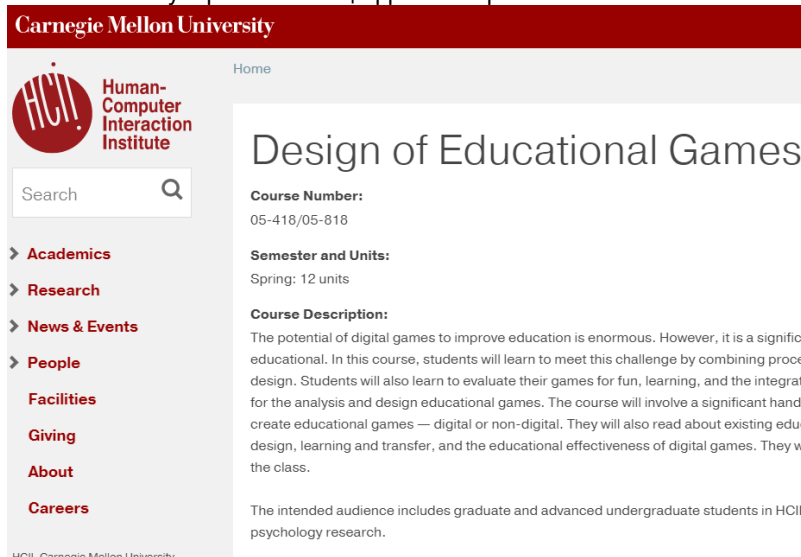
- *праксиметричний метод* для аналізу педагогічного досвіду вивчення освітніх технологій у зарубіжних закладах вищої освіти.

Результати та дискусії. Вимогою часу та темпу розвитку суспільства є дослідження й використання переваг освітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). З цією метою освітні та наукові установи поєднують досягнення педагогічної науки та інформаційні технології.

Аналізуючи світовий досвід вивчення освітніх технологій, було встановлено наступне.

Carnegie Mellon University (<https://metals.hcii.cmu.edu/>) пропонує для випускників бакалаврату магістерську програму "Магістри освітніх технологій та прикладних навчальних наук" (<https://metals.hcii.cmu.edu/curriculum/>), де вивчаються: індивідуальне онлайн-навчання, дизайн навчальних ігор, прикладне машинне навчання, обчислювальні моделі аналізу дискурсу, проектування та інженерія інтелектуальних інформаційних систем, роль технологій у навчанні в 21 столітті, інтерактивна наука даних, взаємодія людини з ШІ, теорія навчальних наук та навчальний дизайн, дизайн навчальних ігор, соціальні мережі, розширений веб-дизайн, проектування програмного забезпечення, орієнтованого на людину тощо.

Зокрема, при вивченні дисципліни "Дизайн навчальних ігор" (<https://hcii.cmu.edu/courses/design-educational-games>) студенти готуються створювати ігри, які є і веселими, і в той же час навчальними, поєднуючи процеси та принципи дизайну ігор та інструктивного дизайну. Цей курс передбачає значну практичну частину, в рамках якої студенти засвоюють процес проектування для створення навчальних ігор – цифрових чи не цифрових. Вони також дізнаються про наявні навчальні ігри та обговорять ігровий дизайн, навчальний дизайн, навчання та передачу, а також навчальну ефективність цифрових ігор.



The image shows a screenshot of the Carnegie Mellon University website. At the top, there is a red banner with the text "Carnegie Mellon University". Below this, the website header includes the "Human-Computer Interaction Institute" logo and a search bar. A navigation menu on the left lists various categories: Academics, Research, News & Events, People, Facilities, Giving, About, and Careers. The main content area displays the course "Design of Educational Games" with the following details: Course Number: 05-418/05-818, Semester and Units: Spring: 12 units, and Course Description: "The potential of digital games to improve education is enormous. However, it is a significant educational challenge. In this course, students will learn to meet this challenge by combining process and design. Students will also learn to evaluate their games for fun, learning, and the integration of design and educational games. The course will involve a significant hands-on component in creating educational games — digital or non-digital. They will also read about existing educational games, learning and transfer, and the educational effectiveness of digital games. They will also read about existing educational games, learning and transfer, and the educational effectiveness of digital games. They will also read about existing educational games, learning and transfer, and the educational effectiveness of digital games. They will also read about existing educational games, learning and transfer, and the educational effectiveness of digital games." The intended audience includes graduate and advanced undergraduate students in HCI, psychology research.

Рис. 1. Carnegie Mellon University. Курс "Дизайн навчальних ігор"

Stanford graduate School of Education пропонує для вивчення курс "Навчання, дизайн та технології" (<https://ed.stanford.edu/academics/masters-handbook/program-requirements/ldt>), під час якого вивчаються:

- методи оцінки та досліджень – засвоюється аналіз даних та якісні методи дослідження,
- процес проектування – взаємодія людини та комп'ютера, досвід навчання, допоміжні технології,
- навчання – розглядаються навчальні середовища, механізми навчання, навчання у формальному та неформальному середовищі, інженерна освіта та онлайн навчання
- дизайн досвіду навчання – розглядається побудова навчальних програм, розвиток дитини та нові технології тощо.

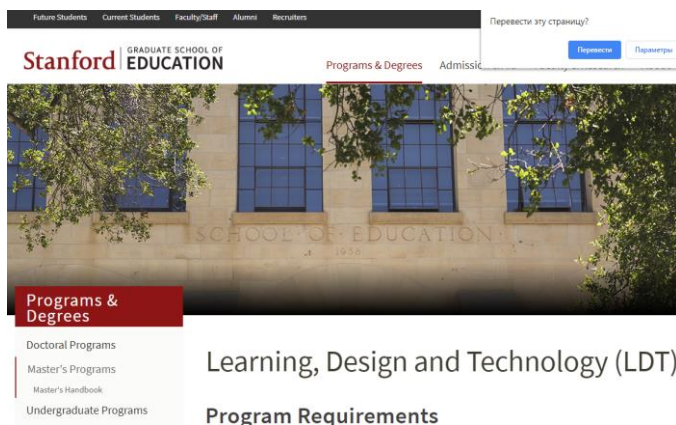


Рис. 2. Stanford graduate School of Education. Курс "Навчання, дизайн та технології"

Університет Стенфорда також пропонує для вивчення курс "Створення ефективних онлайн та змішаних курсів" (<https://online.stanford.edu/courses/gse-yopen-creating-effective-online-and-blended-courses>), причому зареєструватись на цей курс може будь-хто на безоплатній основі.

Університет систем Меріленду пропонує для вивчення курс "Інструкційний дизайн: цифрові медіа, нові інструменти та технології" (<https://www.edx.org/course/instructional-design-digital-media-new-tools-and-technology-1>), де вивчаються такі питання: використання і реалізація Digital Media; використання інструментів від Web 2.0 до 3.0 і т.д.; використання Open Source Digital Media, Freeware і Shareware для підвищення якості навчання; аудіоінструменти та впровадження у навчання; інструменти електронного навчання та стратегія навчального дизайну; інструменти для редагування відео та інструктивна стратегія дизайну.

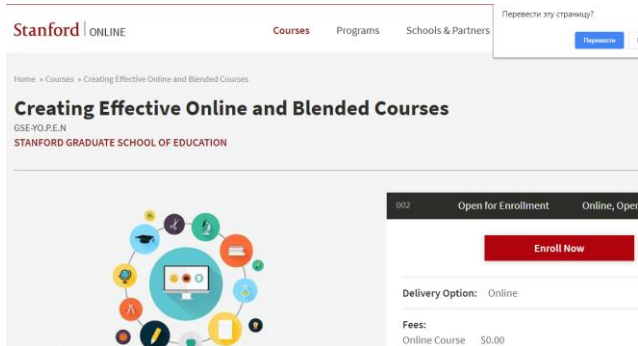


Рис. 3. Університет Стенфорда. Курс "Створення ефективних онлайн та змішаних курсів"

Також у цьому університеті пропонується дисципліна "Інструкційний дизайн та технології" (<https://www.edx.org/micromasters/instructional-design-technology>), де студенти мають можливість: ознайомитись з сучасними теоріями навчання для розвитку онлайн-навчання, навчальними моделями дизайну до розробки платформи онлайн-навчання, навчитись вибирати, оцінювати, інтегрувати або проектувати цифрові носії для підтримки онлайн навчання, впроваджувати онлайн навчання та застосовувати методи обміну даними до проектування та оцінки досвіду навчання.

Університет Пенсільванії пропонує свою дисципліну для вивчення "Вступ в онлайн та змішане навчання" (<https://www.edx.org/course/introduction-online-blended-teaching-pennx-volt101x>), де студенти мають можливості ознайомитись з: онлайн-навчанням, синхронним та асинхронним навчанням; використанням цифрових інструментів, змішаним навчанням, можливістю інтегрувати цифрові технології, інструменти та мережі, щоб розширити навчання та викладання; принципами та практиками дизайну в Інтернеті.

Масачусетський інститут технологій пропонує для вивчення дисципліну "Дизайн та розробка освітніх технологій" (<https://www.edx.org/course/design-and-development-of-educational-technology-3>).

У межах цього курсу вивчається: історія освітніх технологій, різні підходи до поглиблення навчання, активне навчання, симуляції, які можуть сприяти індивідуальному та спільному навчанню, різні типи оцінювання, методології дослідження та розробки освітніх інновацій.

У результаті аналізу закордонного досвіду було встановлено, що для студентів технічних спеціальностей, зокрема для майбутніх фахівців з інформаційних технологій, було б доцільно ввести дисципліну "Освітні технології та навчання в цифрову епоху". У процесі фахової підготовки майбутні фахівці з інформаційних технологій та в подальшому мають можливість: створювати курсові / дипломні проекти педагогічного спрямування (розробка ПЗ навчального характеру, розробка навчальних ігор тощо), при роботі в ІТ-компаніях, при подальшому навчанні в аспірантурі тощо.

Дисципліна "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" орієнтована на студентів спеціальностей 121 "Інженерія програмного забезпечення", 122 "Комп'ютерні науки", 123 "Комп'ютерна інженерія", 125 "Кібербезпека", 126 "Інформаційні системи та технології" та базується на засвоєнні майбутніми фахівцями основних понять та положень про освітні технології та технології навчання в цифрову епоху.

Дисципліна спрямована на студентів різного року навчання:

Студентів першого курсу бакалаврату – вступ в освітній процес в цифрову епоху, підготовка до ефективного втілення концепції "навчання протягом всього життя" (life-long learning), ознайомлення із різновидами засобів ІКТ в освіті та підбір індивідуальних ефективних засобів різного призначення.

Студентів магістратури – підготовка до ефективного втілення

концепції “навчання протягом всього життя” (life-long learning), ознайомлення із різновидами засобів ІКТ в освіті та підбір індивідуальних ефективних засобів різного призначення, реалізації спеціалізації з розробки освітніх технологічних та педагогічних рішень, а також підготовка до вступу на PhD програму відповідного напрямку.

Додаткові **переваги**, що надає вивчення цього курсу: формує знання, необхідні для початку дослідницької та прикладної діяльності в галузі "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті"; надає підґрунтя для розвитку наукової діяльності в галузі "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" в університетах технічного спрямування; PR університетів технічного спрямування щодо поєднання навчальної, прикладної та соціальної функції.

Курс "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" має своєю **метою**: 1) ознайомлення із основними поняттями; 2) загальний огляд технологій навчання; 3) детальний огляд інструментів для електронного навчання.

Навчальна дисципліна "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" входить до циклу дисциплін за вибором студентів та доповнює знання з фундаментальних дисциплін для використання їх на практиці.

Засвоєння студентами основних положень цієї дисципліни поряд з освітньо-пізнавальним має і науково-прикладне значення на початковому етапі навчання і формування фахівця загалом.

Навчальною програмою передбачається: лекційні та лабораторні заняття, самостійна робота студентів; перевірка основних теоретичних знань та практичних умінь студентів за допомогою тестових завдань та контрольної роботи; складання заліку.

Основними труднощами при вивченні цієї дисципліни є багатоплановість матеріалу, який розглядається, і його значний обсяг. Тому успішне засвоєння курсу не можливе без регулярної самостійної роботи з літературою і творчого відношення до виконання практичних і лабораторних робіт.

Наведемо орієнтовний перелік тем, що пропонується для вивчення в межах дисципліни:

I. Освітні технології та навчання в цифрову епоху

1. Освітні технології та навчання в цифрову епоху: основні поняття, історія становлення, обґрунтування необхідності вивчати цей предмет.

2. Зарубіжний досвід вивчення технологій електронного навчання світовими університетами на технічних спеціальностях.

3. Види взаємодії комп'ютер – студент – викладач.

4. Технології навчання (традиційне, змішане навчання, перевернуте навчання, ігрове навчання, дистанційне навчання, синхронне та асинхронне навчання, адаптивне навчання, проєктне навчання тощо).

II. Інструменти для електронного навчання

1. Хмарні сервіси для спільної роботи над документами – заміна офісними додаткам (документи, електронні таблиці, презентації тощо).

2. Хмарні математичні сервіси.

3.Ігрові симулятори, тренажери, навчальні ігри (принципи функціонування, принципи розробки та використання).

4.Хмарні сервіси для створення дистанційних курсів (Хмарні LMS, створення онлайн-тестування, матеріали: лекції, лабораторні, презентації, відео-матеріали, безкоштовні конструктори сайтів).

5.Масові відкриті онлайн курси (для використання вже готових і створення нових).

6.Засоби для вивчення програмування (хмарні компілятори, АСПЗ, CMS, безкоштовні хостинги).

7.Інтелектуальні карти.

8.Інструменти моделювання комп'ютерних мереж (Packet Tracker).

9.Віртуальні лабораторії.

10. Засоби спільної роботи для проектної діяльності.

11. Засоби статистичної обробки даних.

Висновки. У результаті аналізу закордонного досвіду було встановлено, що для студентів технічних спеціальностей, зокрема для майбутніх фахівців з інформаційних технологій, було б доцільно ввести в навчальний план курс "Освітні технології та навчання в цифрову епоху". Це пояснюється тим, що в процесі професійної підготовки майбутні фахівці з інформаційних технологій мають підготуватися до: створення курсових / дипломних проектів педагогічного спрямування (розробка ПЗ навчального характеру, розробка навчальних ігор тощо), до роботи в ІТ-компаніях, подальшого навчання в аспірантурі тощо. Перспективами подальших досліджень є впровадження курсу в освітній процес підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій та перевірка ефективності.

Література

1.Биков В.Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Зб. наук. праць / За ред. І.Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова: ВПШ, 2003. – Вип. IV. – С. 501–517.

2.Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №1 (15). Режим доступу до журналу: <https://journal.iitta.gov.ua/>

3.Биков В. Ю. Інформатизація освіти / В. Ю. Биков // Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України; Головний ред. В.Г.Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 360–362.

4.Гуржій А. М. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів / А. М. Гуржій., В. В. Лапінський // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. – Вип. 15. –Херсон : ХДУ, 2013. – С. 3–5.

5.Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М. І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць / [Редкол.: Шкіль М.І. (відп. ред) та ін.]. – К. : КДПІ, 1991. – С. 3–16.

6.Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106–112.

7.Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (інформатика)" / Н. В. Морзе. – К., 2003. – 39 с.

8. Семеріков С. О. Хмарні технології навчання: витоки. / Семеріков С. О., Стрюк А. М., Маркова О. М [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – №2 (46). – С. 29-44. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itt/article/view/1234/916#.VfFO4Nltmko>.

9. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики / О. М. Спірін [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/article/view/183/169>.

10. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (математика)" / Ю. В. Триус. – К., 2005. – 48 с.

11. Яшанов С. М. Концептуальні засади проектування системи інформатичної підготовки майбутніх учителів в умовах компетентнісного підходу. / С. М. Яшанов // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : збірник наукових праць. К. : ТОВ "НВП Інтерсервіс", 2015. – Вип. 17. – С. 181-190.

References

1. Bykov, V. (2003) *Informatyzatsiia zahalnoosvitnoi i profesiino-tehnicnoi shkoly Ukrainy: kontseptualni zasady i priorytetni napriamy* [Informatization of a comprehensive and vocational-technical school of Ukraine: conceptual foundations and priority areas]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats – Professional education: pedagogy and psychology: Coll. Sciences.* / Za red. I.Ziaziana, N. Nychkalo. Kyiv-Chenstokhova: VPSh, 2003. Vyp. IV. S. 501–517. [in Ukrainian]

2. Bykov V.Yu. *Suchasni завдання informatyzatsii osvity* [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. – Information technologies and learning tools.* 2010. №1 (15). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/> [in Ukrainian]

3. Bykov V. Yu. *Informatyzatsiia osvity* [Informatization of education]. *Entsyklopediia osvity Ukrainy – Encyclopedia of Education of Ukraine / Akad. ped. nauk Ukrainy; Holovnyi red. V.H.Kremen. K. : Yurinkom Inter, 2008. S. 360–362.* [in Ukrainian]

4. Hurzhii A. M. *Elektronni osvithni resursy yak osvova suchasnoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Electronic Educational Resources as a Basis of the Modern Educational Environment of Comprehensive Educational Institutions]. *Informatsiini tekhnologii v osviti : zb. nauk. prats. – Information Technologies in Education: Coll. Sciences. Vyp. 15.* Kherson : KhDU, 2013. S. 3–5. [in Ukrainian]

5. Zhaldak M. I. *Problemy informatyzatsii navchalnoho protsesu v shkoli i v vuzi* [Problems of informatization of educational process in school and high school]. *Suchasna informatsiina tekhnolohiia v navchalnomu protsesi – Modern information technology in educational process: zb. nauk. prats. K. : KDPI, 1991. S. 3–16.* [in Ukrainian]

6. Zhuk Yu. O. *Rol zasobiv navchannia u formuvanni navchalnoho seredovyscha* [The Role of Teaching Means in Forming the Learning Environment]. *Novi tekhnologii navchannia. – New Teaching Technologies.* 1998. N22. S. 106–112. [in Ukrainian]

7. Morze N. V. *Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh* [The system of methodological training of future teachers of informatics in pedagogical universities] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriia i metodyka navchannia (informatyka)" / N. V. Morze. – K., 2003. – 39 s. [in Ukrainian]

8. Semerikov S. O. *Khmarni tekhnologii navchannia: vytyky* [Cloud technologies of learning: origins]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. – Information technologies*

and learning tools. 2015. N2 (46). S. 29-44. URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1234/916#.VfFO4NLtmko>. [in Ukrainian]

9. Spirin O. M. *Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky* [Information-communication and informational competences as components of the system of professional-specialized competences of the teacher of informatics]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*. 2009. №5 (13). URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>. [in Ukrainian]

10. Tryus Yu. V. *Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Computer-Oriented Methodical Systems of Teaching Mathematical Disciplines in Higher Educational Institutions]: avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriia ta metodyka navchannia (matematyka)" / Yu. V. Tryus. – K., 2005. – 48 s. [in Ukrainian]

11. Yashanov S. M. *Kontseptualni zasady proektuvannia systemy informatychnoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv v umovakh kompetentnisnogo pidkhodu* [Conceptual bases of designing the system of informative training of future teachers in terms of competence approach]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management: zbirnyk naukovykh prats. K. : TOV "NVP Interservis", 2015. Vyp. 17. S. 181-190. [in Ukrainian]*

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано закордонний досвід вивчення різних аспектів освітніх технологій та цифрової освіти в закладах вищої освіти. Зокрема, *Carnegie Mellon University* пропонує для випускників бакалаврату магістерську програму "Маєстри освітніх технологій та прикладних навчальних наук", у межах якої для вивчення пропонує дисципліну "Дизайн навчальних ігор"; у *Stanford Graduate School of Education* пропонує для вивчення курс "Навчання, дизайн та технології"; Університет Стенфордста студентами вивчається курс "Створення ефективних онлайн та змішаних курсів"; Університет систем Меріленду – такі курси, як "Інструкційний дизайн: цифрові медіа, нові інструменти та технології" та "Інструкційний дизайн та технології"; Університет Пенсільванії "Вступ в онлайн та змішане навчання"; Масахусетський інститут технологій – "Дизайн та розробка освітніх технологій".

У результаті аналізу закордонного досвіду було встановлено, що для студентів технічних спеціальностей, зокрема для майбутніх фахівців з інформаційних технологій, було б доцільно ввести в навчальний план курс "Освітні технології та навчання в цифрову епоху". Це доцільно тому, що у процесі професійної підготовки майбутні фахівці з інформаційних технологій мають навчитися: створювати курсові / дипломні проекти освітнього спрямування (розробка ПЗ навчального характеру, розробка навчальних ігор тощо), підготування до роботи в ІТ-компаніях, подальшого навчання в аспірантурі тощо. Вивчення курсу готує студентів до майбутнього неперервного навчання з використанням цифрових технологій протягом життя. Дисципліна "Освітні технології та навчання в цифрову епоху" орієнтована на студентів спеціальностей 121 "Інженерія програмного забезпечення", 122 "Комп'ютерні науки", 123 "Комп'ютерна інженерія", 125 "Кібербезпека", 126 "Інформаційні системи та технології" та базується на засвоєнні студентами основних понять та положень про освітні технології, технології навчання в цифрову епоху. Наведено орієнтовний перелік тем. Обґрунтовано переваги, що надає вивчення цього курсу.

Ключові слова: освітні технології, цифрова епоха, навчання, інформатизація освіти, заклади вищої освіти.

УДК 37.091, 374

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-170-178

ANALYSIS AND PROSPECTS FOR THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE INTEGRATED COURSE "NATURAL SCIENCES"

АНАЛІЗ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “ПРИРОДНИЧІ НАУКИ”

NATALIIA VALKO,

PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0003-0720-3217>

valko@ksu.ks.ua

Kherson State University

✉ 27 Universitetska St.,

Kherson, Ukraine, 73000

НАТАЛІЯ ВАЛЬКО,

кандидат фізико-математичних наук, доцент

Херсонський державний університет

✉ вул. Університетська, 27,

м.Херсон, 73000

Original manuscript received: July 07, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

An analysis of four educational programs for the training of teachers of natural sciences in higher education institutions is presented in the paper. The question of developing educational programs for pre-service teachers of natural sciences and introducing integrated courses in the study of biology, physics and chemistry after conducting a new specialization in the educational branch "014 Secondary Education" needs to be studied. We have analyzed the characteristics and the current state of introducing educational programs into the educational process. An analysis of the normative framework that regulates the work of the teacher is also made. In the work the framework of the components of professional activity of the teacher is considered in terms of qualification characteristics. The considered professional standards and qualification characteristics made it possible to conclude that the educational programs correspond to the normative documents and modern requirements for the professional activity of the teacher. The analysis of four educational programs by sections is carried out. This made it possible to compare the list of their components and the logical sequence of courses and to determine their common and distinctive features. The existence of the integrative component of each program and its conformity to the formation of the professional competences of future teachers was established. The use of problem-oriented learning technology can form the subject competence, formulated in accordance with the basic subjects: physics, chemistry, biology, natural science. Subject competence in science is an integrative part of the course. They are based on the formation of the integrity of representations of nature, the use of science and information on the basis of operation of the basic general laws of nature. The classification of integrated courses is made on the basis of the nature of the relationships between disciplines and the degree of their integration. The existence of integrative components in the list of the educational-professional / scientific program

and their conformity with the classification of the integration of courses is established. We also defined the disciplines of influence on the formation of integrative competences of pre-service teachers of integrated courses of natural sciences.

Key words: *STEM-education, STEM-learning, educational programs, interdisciplinary, pre-service teachers, natural and mathematical disciplines.*

Постановка проблеми. З 2010 року в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів запроваджене профільне навчання, відповідно до якого учні гуманітарних класів вивчають понад 20 окремих предметів, у тому числі й малогадинні природничі предмети (фізику – 2 год. на тиждень, хімію – 1 год., біологію – 1,5 год., і географію тільки в 10 класі – 1,5 год.). Це призводило до заучування великої кількості інформації, яка в подальшому учням була непотрібна.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України з 2016/2017 навчального року до переліку спеціальностей “014 Середня освіта” додано нову спеціальність “014.15 Середня освіта (природничі науки)” і дозволено здійснювати підготовку здобувачів вищої освіти за освітніми програмами, що передбачають здобуття другої спеціальності (предметної спеціальності) “...у тому числі тих, що забезпечують викладання інтегрованих курсів, визначених закладом вищої освіти” [6]. В освітній програмі зазначено, що її особливістю є “...інтегрована підготовка до виконання функціональних обов’язків учителів-предметників: учителя біології, учителя хімії, учителя фізики та учителя інтегрованого навчального предмета “Природничі науки”, класних керівників у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, організаторів гуртків природничого спрямування в закладах додаткової освіти; формування готовності до самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя”. Особам, які здобувають ступінь бакалавра чи магістра, присвоюється професійна кваліфікація/предметна спеціальність вчителя природничих наук, фізики, хімії, біології.

Починаючи з 2018 року, у ста загальноосвітніх навчальних закладах України розпочато експериментальну програму навчання учнів 10-11 класів за інтегрованим курсом “Природничі науки” [5]. У пояснювальній записці до нього сказано, що “курс розрахований лише на учнів, які навчаються не за природничо-математичними профілями і для яких природничі предмети не є визначальними для обрання майбутньої професії”. Прикладом може бути навчання гуманітарного профілю або культурно-мистецького. Автори головною метою інтегрованого курсу визначають “...формування природничо-наукового світогляду учнів, забезпечення їхньої загальноосвітньої підготовки з природничих наук; оволодіння методами наукового пізнання для пояснення фізичних, хімічних, геофізичних, біологічних, екологічних та інших природних явищ; розв’язування прикладних завдань, максимально наближених до ситуацій, що зустрічаються в житті учнів і їх родин, у суспільстві і житті людства в цілому. Це в основному ситуації, пов’язані зі здоров’ям та захворюваннями, використанням природних ресурсів, станом навколишнього середовища, впливом науки й технологій”.

Нині всього розроблено чотири експериментальні програми вивчення курсу “Природничі науки” в школі. Їх об’єднують питання таких галузей, як природознавство, біологія, екологія, астрономія, фізика, хімія та географія в інтегровані заняття і проєкти. Аналіз програм і відповідних підручників показав, що їх автори передбачають формування в школярів наукового світогляду, уявлень про природничо-наукову картину світу, розвиток наукового мислення тощо.

Такі зміни в законодавстві й освіті вимагають підготовки нових кваліфікованих кадрів, здатних проводити навчальну діяльність відповідно до затверджених програм вивчення інтегрованого курсу “Природничі науки” і мають високий рівень STEM-культури, що забезпечуватиме модернізацію цих програм упродовж усієї професійної діяльності вчителя в умовах постійного розвитку технологій та їх впливу на суспільство.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Одним із джерел інтегрованого навчання можна вважати впровадження міжпредметних зв’язків, які почали досліджувати ще в 60-70 рр. XX ст. як засіб активізації навчального пізнання, засвоєння учнями наукових понять, закономірностей (Б. Ананьев, Б. Єсіпов, В. Сухомлинський та ін.). Дослідження загальних основ дидактики і теорії створення підручників у 70-80 рр. XX ст., якими займалися М. Данилов, М. Скаткін, В. Краєвський, І. Лернер, А. Алексюк, В. Онишук, В. Паламарчук, Н. Половникова та ін., активізували проблеми вдосконалення змісту шкільної освіти, розвитку пізнавальної активності та самостійності школярів. Інноваційним було зменшення концентризму, впровадження інтегрованих предметів і курсів, виділення внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків. Інтеграція основних видів пізнавальної діяльності дітей широко застосовується й у наш час у різних варіантах організації інтегрованих занять на різних ступенях освіти від дошкільної до вищої освіти. Дослідженням питань підготовки вчителів до проведення інтегрованих курсів з природничо-наукової освіти займалися В. Коваленко, Ю. Краснобокий, І. Ткаченко, Н. Буринська, Л. Величко, О. Мітрясова (природознавство, хімія), С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Король, Т. Засєкіна, А. Самко, В. Коваленко, Н. Стець (природничо-наукова освіта), С. Генкал, Н. Баюрко, Л. Нікітченко (біологія), Д. Корчевський, В. Осадчий, А. Ясінський (інформатика), М. Мартинюк, А. Кух, Ю. Краснобокий, В. Сіпій, А. Степанюк, О. Ніколаєв (фізика), В. Яценко (географія). Аналізуючи науково-методичні публікації, можна зробити висновок про те, що основні напрями досліджень стосуються створення як окремих курсів, так і інтегрування змісту різних навчальних предметів, а також відповідності державним стандартам (Ільченко В.Р.), запровадження діяльнісного підходу та проєктного навчання у інтегрованих курсах (А. Січкар С. Мовчан), розробка змісту курсів (Т. Засєкіна, В. Кизенко), компетентнісного підходу (Г. Тарасенко). Проте залишається не до кінця висвітленим питання про формування освітніх програм навчання майбутніх вчителів, які викладатимуть інтегрований курс “Природничі науки”.

Формулювання мети, постановка завдань. Метою дослідження

є аналіз освітніх програм спеціальності “014.15 Середня освіта (природничі науки)” підготовки вчителів до проведення інтегрованих курсів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поступове впровадження STEM-освіти відповідно до [3] вимагає створення практико орієнтованих методик навчання, навчальних планів і програм у межах дисциплін навчальних курсів. Такі методики і програми на рівні бакалавріата і магістратури вже впроваджуються у деяких закладах вищої освіти [1, 2, 4]. У 2019 році вже дев'ять закладів вищої освіти здійснюють підготовку майбутніх вчителів інтегрованих дисциплін за освітньою програмою “014.15 Середня освіта (природничі науки)”.

Нами був проведений аналіз освітніх програм спеціальності “014 Середня освіта (природничі науки)” чотирьох закладів вищої освіти: Тернопільського національного педагогічного університету ім.В. Гнатюка (ТНПУ), Мукачівського державного університету (МДУ), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ) та Полтавського національного педагогічного університету ім.В. Короленка (ПНПУ). Ці освітні програми в основному викладаються на факультетах природничих дисциплін. Усі освітні програми розроблено колективом авторів, які спеціалізуються в різних наукових галузях.

ТНПУ	МДУ	ІДГУ	ПНПУ
кафедри: • загальної біології та методики навчання природничих дисциплін, • хімії та методики її навчання, • фізики і методики її викладання, • географії та методики її навчання	кафедри: • машинобудування, • природничих дисциплін та інформаційних технологій, • теорії та методики початкової освіти, • туризму та рекреації	кафедри: • технологічної і професійної освіти та загальнотехнічних дисциплін • соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури • загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти	кафедри • ботаніки, екології та методики навчання біології, • хімії та методики викладання хімії, • географії та методики її навчання, • загальної фізики і математики

Відповідно до вимог “Методичних рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти” [8] освітні програми мають певну структуру. Це дає можливість порівняти їх і визначити спільні та відмінні риси.

Кожною з програм передбачено формування інтегрованих компетентностей, які надають розуміння навчальних досягнень майбутнього вчителя та його можливостей після успішного завершення навчання. Порівняння зазначених компетентностей з вимогами до вчителя відповідно зазначених вище до нормативних документів показало, що вони повністю відповідають встановленим освітнім стандартам [7]. Освітньою програмою і навчальними планами

визначається характер взаємозв'язків між дисциплінами і ступінь інтегрованості. Розрізняють наступні види інтегрованих курсів [9]:

1) Інтеграція на основі однієї дисципліни – зосередження уваги на кожній дисципліні надає студентам спеціалізовані навички та концепції в галузі. Спеціалізована підготовка дає викладачам і студентам глибокі знання в галузі. Разом з тим таке вивчення може привести до фрагментації інформації, що не відображає повноти наукових досліджень. Відсутнє знання про зв'язок між різними предметами. Такий тип можливий для теоретичних курсів як основа для подальшого вивчення наукових концепцій і формування уявлення про напрями наукових досліджень в окремих галузях.

2) Вивчення паралельних курсів/модулів – в цьому випадку зміст кожної дисципліни не змінюється. Змінюється тільки порядок вивчення. Таким чином досягається ефект, коли студенти можуть самостійно або за допомогою викладача встановити зв'язки між окремими явищами. Єдиним недоліком при цьому є те, що студенти не бачать співпраці між викладачами. Окрім того, така робота вимагає достатньо часу для планування.

3) Додаткові курси або дисципліни – порівняння декількох дисциплін, орієнтованих на одну проблему, без прямої спроби інтеграції.

4) Інтегровані курси/модулі – короткочасна проектна діяльність. Окремі заходи побудовані на взаємодії між різними предметами. Зусилля спрямовані на вирішення соціально важливих питань.

5) Інтегровані дні – довготривалі проекти, в першу чергу, вивчення тем і проблем, що виникають з власного досвіду.

6) Повна програма – повністю інтегровані програми, в яких повсякденно навчання студентів пов'язане з їх життям. Прикладом може слугувати літній науковий табір.

Кожна освітня програма передбачає теоретичну і практичну підготовку, спрямовані на оволодіння основами фундаментальних знань з базових (обов'язкових) дисциплін та дисциплін за вибором, у ході яких відбувається формування загальних та фахових компетентностей. Аналіз навчальних планів дозволив класифікувати частину дисциплін як таких, що забезпечують предметні компетентності з напрямів:

- наукового (S) – дисципліни, які формують наукову картину світу, забезпечують вміння виявляти, аналізувати наукові моделі, застосовувати теорії. До цієї категорії були віднесені базові дисципліни, такі, як хімія, біологія, основи наукових досліджень тощо;

- технологічного (T) – дисципліни, які формують уміння використовувати сучасні технології в професійній діяльності й уявлення про тенденції їх розвитку. До цієї категорії ввійшли дисципліни: програмування, інформаційні технології тощо;

- інженерного (E) – дисципліни, які формують компетентності в області конструювання та моделювання об'єктів із використанням сучасних технологій. До цієї категорії були віднесені такі дисципліни, як демонстраційний експеримент, основи електроніки;

• математичного (М) – базові дисципліни, які знайомлять з математичними моделями і методами опису об'єктів і процесів. Дисципліни цього напрямку, наприклад, математичний аналіз, вища алгебра, теорія ймовірностей.

Співвідношення за кількістю кредитів між напрямками показано на рис. 3. Як видно, показники між напрямками відмінні, що вказує на різні підходи й наукові профілі університетів.

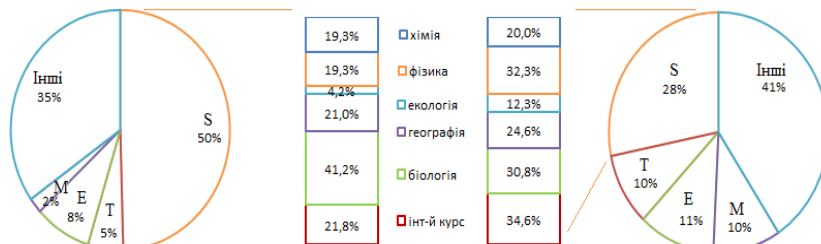


Рис. 1. Відсоток предметів спеціалізації “Природничі науки” в ТНПУ і МДУ

Оскільки дисципліни технологічного, інженерного та математичного блоків для спеціалізації не є базовими, то в освітніх програмах основу складають дисципліни напрямів біологія, хімія, географія та фізика (рис.1). У рамках цих дисциплін планується проведення інтегрованих занять першого та другого типів, щодо інших типів, то воно потребує застосування значних ресурсів на підготовку і проведення. Тому це можна здійснити під час проведення навчальної та педагогічної практик або в дисциплінах вільного вибору.

У навчальних планах спеціальностей серед дисциплін вільного вибору наявні інтегровані курси, які дозволяють будувати короткотермінову проєктну діяльність. Як бачимо з представлених діаграм (рис.1), інтегровані курси складають більше двадцяти навчальних кредитів у блоці наукових дисциплін (S). Наведемо перелік таких курсів у вищезазначених університетах.

ТНПУ	МДУ	ІДГУ	ПНПУ
Природничо-наукова картина світу	Тенденції енергетика ресурсозбереження в сучасному світі	Комп'ютерне моделювання	Статистичні методи у природничих науках
Концепції сучасного природознавства	Сучасні інформаційні технології та технічні засоби навчання	Електротехніка	Інформаційні технології та технічні засоби навчання
Моделювання "розумних" пристроїв Інтернету		Основи техніки та технологій	
Матеріально – технічне забезпечення природничих наук			
речей			
STEM-освіта	Моделювання та прогнозування стану довкілля		
вчителя			
природничих наук			

Ці дисципліни інтегрують знання математичної та природничо-наукової підготовки. Застосування інноваційних технологій дозволяє осучаснити підходи до викладання базових дисциплін і дисциплін професійного спрямування. У більшості вони належать до блоку вибіркових, де студентам надається можливість обрати цікавий для них напрям досліджень. Наявність таких дисциплін як комп'ютерне моделювання, забезпечує побудову освітнього процесу відповідно до критеріїв інтегрованості та інноваційності, оскільки ці курси мають їх у своїй основі. Кожна з цих дисциплін відповідає за процес науково-дослідного, інноваційного та соціального розвитку студентів, зокрема майбутніх учителів природничих наук.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз навчальних планів спеціальностей “Природничі науки” дозволив встановити, що в їх освітніх програмах інтегративність забезпечується як у формі окремих дисциплін, так і в курсі дисциплін методичного циклу. Освітні програми частково враховують науково-технічний рівень розвитку сучасного світу, створюючи дисципліни інноваційного змісту, такі, як “STEM-освіта вчителя” тощо. Проведене дослідження дозволить у подальшому побудувати навчальні програми інтегрованих дисциплін зі збалансованою подачею матеріалів і з врахуванням інноваційності змісту.

Література

1. Kushnir N. Experience of Foundation STEM-School/ Nataliya Kushnir, Nataliia Valko, Nataliia Osipova, Tatiana Bazanova // 14th ICTERI, Volume II: Workshops (3L-Person). – ICTERI Kyiv, Ukraine, May 14-17 – 2018. – p.431-446 – Електронний ресурс: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_241.pdf .
2. Осадчий В. Сервіси Інтернет для дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів / В.В.Осадчий // Інформаційні технології і засоби навчання. – №20(6) – 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/387/338> .
3. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти на 2018/2019 навчальний рік. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/navchalno-metodichniy-materiali-dlya-vchiteliv/> .
4. Морзе Н. В. Формування ключових і предметних компетентностей учнів робототехнічними засобами stem-освіти / Н. В. Морзе, М. А. Гладун, С. М. Дзюба // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Т. 65, № 3. – С. 37-52. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_6 .
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 03.08.2018 року №803 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти» на серпень 2018-жовтень 2022 роки». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/873>
6. Наказ Міністерства освіти і науки України №506 від 12.05.2016 «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів» (зі змінами від

01.01.2018). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16>

7. Крамаренко І. С., Ночвінова О.В. Збірник нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти. Інноваційна діяльність / І. С. Крамаренко, О. В. Ночвінова. – м. Київ, 2019. – 80 с.

8. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти. – [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> .

9. Meeth L. R. Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience / Lois Richard Meeth //Change. – 1978. – № 10. – P. 6–9.

References

1.Kushnir N., Valko N., Osipova N., Bazanova T. (2018). Experience of Foundation STEM-School. 14th ICTERI, Volume II: Workshops (3L-Person), (pp. 431-446). ICTERI Kyiv, Ukraine. – Available at: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_241.pdf [in English]

2.Osadchyi V. (2010). Internet services for distance learning in the process of training future teachers. Information technology and teaching tools, №20(6). – Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itl/article/view/387/338> [in Ukrainian]

3.Methodological recommendations for the development of STEM education in general secondary and non-formal education institutions for the 2018/2019 school year. – Available at: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/navchalno-metodichniy-materiali-dlya-vchiteliv/> . [in Ukrainian]

4.Morse N.V., Gladun MA, Dzyuba SM (2018). Formation of key and subject competences of students by robotic means of stem-education. Information technology and teaching tools, 65(3), pp. 37-52. – Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_6 [in Ukrainian]

5.Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No.863 dated August 3, 2018, "On conducting an all-Ukrainian experiment" Development and implementation of educational and methodological support of the integrated course "Natural sciences" for grades 10-11 of institutions of general secondary education" for August 2018 -October 2022 years. – Available at: <http://osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/873> [in Ukrainian]

6.Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No.506 dated May 12, 2016 "On approval of the List of Subject Specialties of the specialty 014" Secondary Education (by Subject Specialties) ", under which the formation and placement of state orders and a combination of specialties are carried out. – Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16> [in Ukrainian]

7.Kramarenko I. S., Nochvinova O.V. (2019) Collection of normative legal acts on the material and technical support of the field of education. Innovative activity. – m. Kyiv,. – 80 p. [in Ukrainian]

8.Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No.600 dated June 1, 2016 "On Approval and Introduction of Methodical Recommendations on the Description of the Educational Program in the Context of the New Standards of Higher Education. – Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> . [in Ukrainian].

9.Meeth, L. R. (1978). Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience. Change, 6-9. [in English].

АНОТАЦІЯ

У роботі представлено аналіз чотирьох освітніх програм підготовки вчителів природничих дисциплін закладів вищої освіти. Введення нової спеціалізації в освітню галузь "014 Середня освіта" потребує вивчення питання про розробку освітніх програм навчання майбутніх вчителів природничих дисциплін і запровадження інтегрованих курсів вивчення біології, фізики та хімії. Нами проведено аналіз характеристик та сучасного стану введення освітніх програм в освітній процес. Також зроблено аналіз нормативної бази, яка регламентує роботу вчителя. У статті розглянуто рамку складових професійної діяльності вчителя з точки зору кваліфікаційних характеристик. Проаналізовані професійні стандарти і кваліфікаційні характеристики дозволили зробити висновок про відповідність освітніх програм нормативним документам і сучасним вимогам до професійної діяльності вчителя. Проведений аналіз чотирьох освітніх програм за розділами. Це дозволило порівняти перелік їх компонент та логічну послідовність курсів, визначити їх спільні й відмінні риси. Було встановлено наявність інтегративної складової кожної програми та їх відповідність формуванню фахових компетентностей майбутніх учителів. Використання технології проблемно-орієнтованого навчання дозволяє сформувати предметні компетентності відповідно до основних предметів: фізика, хімія, біологія, природознавство. Предметні компетентності з природознавства є інтегрованою складовою курсу. В їх основу покладено формування цілісності уявлень про природу, використання природничо-наукової інформації на основі оперування базовими загальними закономірностями природи. Зроблено класифікацію інтегрованих курсів на основі характеру взаємозв'язків між дисциплінами і ступеня їх інтегрованості. Встановлено наявність інтегрованих компонент у переліку освітньо-професійної/наукової програми і їх відповідність класифікації інтегрованості курсів. Також визначено дисципліни впливу на формування інтегрованих компетентностей майбутніх вчителів інтегрованих курсів природничих наук.

Ключові слова: STEM-освіта, освітні програми, міжпредметні зв'язки, міждисциплінарність, майбутні вчителі, природничо-математичні науки, інтегрований курс.

УДК 378.09

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-179-188

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARINEINDUSTRY SPECIALISTS IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL THEORY

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

SERHIY VOLOSHINOV,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-7436-514X>

s_voloshinov@ukr.net

Kherson State Maritime Academy

СЕРГІЙ ВОЛОШИНОВ,

кандидат педагогічних, доцент

Херсонська державна морська
академія

✉ 20 Ushakova St.,
Kherson, Ukraine, 73000

✉ вул. Ушакова, 20,
м. Херсон, 73000

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 24, 2019

ABSTRACT

The article is based on the systematization of scientific and pedagogical works related to the professional training of maritime professionals in the Google Scholar Scientific Search System and the electronic catalogs of the National Library of Ukraine. Author submitted his quantitative and qualitative analysis. The dissertation researches of modern Ukrainian scientists, in particular Barsuk S.L., Voloshinov S.A., Gerganov L.D., Dobroshtan O.O., Kozak S.V., Litvinenko I.Y., Osadcha K.P., Primina N.M., Sokol I.V., Spichak T.S., Frolova O.O. are analyzed in detail. Thus, based on scientific activity, which has been documented in different time periods, there has been an increase in research on the professional training of maritime professionals and in particular ship navigators. The following aspects of studying the problem of professional training of specialists in the marine industry in the scientific and pedagogical theory have been identified: formation of foreign language competence (Barsuk S.L., Kozak S.V., Litvinenko I.Y., Primina N.M.), formation of professional competence (Gerganov L.D., Sokol I.V.), algorithmic training (Voloshinov S.A.), mathematics teaching (Spichak T.S., Dobroshtan O.O.), formation of socio-cultural competence (Frolova O.O.), training for profession-oriented communication (Smelikova V.B.). In the work it is noted that the dissertation research aspects in the formation of foreign language communicative competence of maritime specialists are based on the requirements of the international maritime industry documents, especially the professional activity in multinational environment and increasing competition in the global labor market. The study also points out that the formation of the same professional competence of navy professionals is theoretically and experimentally tested by structural models in the process of study of professional disciplines and production. It is noted that the study of mathematics by future maritime specialists should be built on the model of a methodological system for the implementation of

cross-curricular links. Further searches are seen in the study of the analysis of practical experience of professional training of marine industry in Ukraine.

Keywords: *marine industry specialists, vocational training, pedagogical theory.*

Вступ. Реформа вищої системи освіти України спричинює пошуки доцільних та оптимальних шляхів підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у ЗВО. Світовий морський ринок праці сьогодні при надлишку пропозиції рядових кадрів, відчуває нестачу в командному складі – близько 16-17 тисяч офіцерів. Як наслідок, спостерігається досить жорстка конкуренція між країнами-лідерами з постачання офіцерських кадрів на флот. Україна знаходиться на шостому місці в цьому списку (Український морський ринок труда, 2018). Отже, проблема якісної професійної підготовки українських фахівців морської галузі є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійній підготовці фахівців присвячені дослідження таких вітчизняних науковців: І. Грищенко, В. Петрук, В. Свистун, В. Ягупов, А. Юрженко, Г. Попова (2019) та ін. Зокрема професійну підготовку судноводіїв та морських спеціалістів досліджували В. Захарченко, О. Дендеренко, В. Чернявський та ін. До аналізу педагогічної теорії у професійній підготовці фахівців вдавалися такі науковці: Д. Айстраханов, Н. Батечко, Н. Задорожна, К. Осадча та ін. Зокрема, К. Осадча пропонує класифікувати наукові роботи з обраної проблеми за напрямками, що дозволяє узагальнити та систематизувати їх результати (2017).

Для вивчення й систематизації досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі в Україні у статті поставлено за **мету** здійснити аналіз науково-педагогічної теорії.

Методи та методики дослідження. Задля досягнення мети, нами був використаний комплекс таких методів: метод термінологічного аналізу, узагальнення даних, методологічні методи (компетентнісний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід).

Результати та дискусії. Вирішення проблеми ефективної професійної підготовки фахівців морської галузі та її подальші перспективи значною мірою залежать від ґрунтовного вивчення накопиченого досвіду з цієї проблематики. Проаналізуємо вітчизняні дослідження з проблеми професійної підготовки фахівців морської галузі.

Нами було здійснено пошук науково-педагогічних праць, що стосуються професійної підготовки фахівців морської галузі, у системі пошуку наукової літератури GoogleАкадемія та електронних каталогах Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського. Пошук було реалізовано за двома групами ключових слів: 1-а група – “морські фахівці”, “фахівці морської галузі”, “морські спеціалісти”; 2-а група – “судноводії”, “судноплавці”. Результати пошуку викладені у таб. 1 та таб. 2. Таблиці розділені за часовими періодами (декадами) (1970-1979 рр., 1980-1989 рр., 1990-1999 рр., 2000-2009 рр., 2010-2018 рр.) та групами ключових слів.

Таблиця 1

Узагальнення результатів пошуку у GoogleАкадемія

Декада	Морські фахівці, фахівці морської галузі, морські спеціалісти	Судноводії, судноплавці
1960-1969 pp.	4	0
1970-1979 pp.	4	0
1980-1989 pp.	3	0
1990-1999 pp.	122	0
2000-2009 pp.	2 130	5
2010-2018 pp.	6 670	104
Загалом	8933	109

Цифри, наведені у таблиці, вказують на кількість публікацій з окремої групи ключових слів за роками з 1960 по 2018 рік. Протягом усіх періодів можна виявити наукові внески, що стосуються професійної підготовки фахівців морської галузі та судноводіїв. Також можна констатувати зростання кількості досліджень з кожною декадою, що може бути обумовлено не лише зростанням кількості досліджень з означеної проблеми, а й збільшенням доступу до оцифрованих наукових видань.

Таб. 2. містить результати пошуку в базах авторефератів дисертацій, реферативній базі даних, базі книжкових видань та компакт-дисків Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Таблиця 2

Узагальнення результатів пошуку в електронних каталогах Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського

Декада	Морські фахівці, фахівці морської галузі, морські спеціалісти			Судноводії, судноплавці		
	Книги	Дисертації	Статті	Книги	Дисертації	Статті
2000-2009 pp.	0	0		2	1	0
2010-2018 pp.	0	0	10	0	11	30
Разом	10			44		

Цифри, наведені в таблиці, стосуються кількості позицій за кожною з баз (книги – книжкові видання та компакт-диски, дисертації – автореферати дисертацій, статті – реферативна база даних). Грунтуючись на науковій діяльності, що документально зафіксована в різні часові періоди, можна констатувати також зростання досліджень щодо професійної підготовки фахівців морської галузі та зокрема судноводіїв.

Дослідження кількості публікацій по кожній з груп ключових слів надає вибірку структурованих історично систем знань, які можна застосовувати для опису вкладу досліджень щодо професійної підготовки фахівців морської галузі протягом усього взятого часового відрізка.

Для фіксації ступеня проведення досліджень за проблемою підготовки фахівців морської галузі із підсумкового набору даних були обрані результати, що відносяться до дисертацій педагогічної галузі.

Розробці та експериментальній апробації ефективності дидактичного забезпечення умов базисного етапу формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту присвячено дослідження С. Козак (2001). Дослідницею визначено закономірності процесу формування іномовної комунікативної в майбутніх фахівців морського флоту на базовому етапі вивчення ними іноземної мови у вищому морському навчальному закладі, а також доведено, що висока ефективність формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту досягається в межах технології навчання іноземної мови, заснованої на засадах принципу рольової перспективи, що передбачає забезпечення ситуативно-тематичного структурування навчального матеріалу; практичну реалізацію комунікативних намірів тих, хто навчається, в усіх видах мовленнєвої діяльності, імітуючих предметний і соціально-рольовий контексти їхнього спілкування із зарубіжними партнерами; систематичне відпрацювання ними алгоритмів основних типів діалогічного висловлювання в офіційних та неофіційних сферах комунікації.

Дослідником І.В. Соколом теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель і педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін (2011). Він наголошує, що традиційна система організації освітнього процесу у морських вищих навчальних закладах не забезпечує достатньою мірою ефективного формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв. Доведено, що таку функцію може виконати технологія навчання курсантів морських навчальних закладів, орієнтована на професійну підготовку майбутнього судноводія і побудована на засадах системного, особистісно-діяльнісного і андрагогічного підходів та таких педагогічних умовах: управління якістю формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв шляхом моніторингу процесу навчання морехідної астрономії та його результатів; застосування диференційованого підходу до формування у майбутніх судноводіїв професійної компетентності; реалізація міжпредметних зв'язків з фундаментальними та професійними дисциплінами, пов'язаними з навчанням майбутніх судноводіїв основ судноводіння; комп'ютерна підтримка навчально-пізнавальної діяльності курсантів з фахових дисциплін; готовність викладача до реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв та умов, що забезпечують її результативність. Практичну значущість дослідження представляє те, що дослідником обґрунтовано задачний підхід до вивчення фахових дисциплін, при якому формування знань і досвіду виконання професійних дій відбувається через створення системи спеціальних задач і практичних завдань до кожного розділу навчальної дисципліни та побудову викладу матеріалу у вигляді створення проблемних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

На алгоритмічній підготовці майбутніх судноводіїв зосереджено дослідження С. Волошинова (2012), в якому розроблено методичну

систему візуальної підтримки алгоритмічної підготовки судноводіїв, що ґрунтується на принципах наочності, інтегрованості, професійної орієнтації та активності студентів; розроблено та доведено ефективність дидактичної моделі алгоритмічної підготовки майбутніх судноводіїв до вирішення професійно-орієнтованих завдань; визначено педагогічні умови алгоритмічної підготовки майбутніх судноводіїв засобами інтенсивного використання наочності.

Дослідницею Т. Спичак розроблено, науково обґрунтовано й експериментально перевірено модель методичної системи реалізації міжпредметних зв'язків (МПЗ) у навчанні вищої математики майбутніх судноводіїв, побудовану на засадах особистісно-діяльнісного, компетентнісного, технологічного та адаптаційного підходів і принципів фундаментальності, наступності, професійної спрямованості, МПЗ та інформатизації, що поєднує модульно-рейтингову та комп'ютерно-орієнтовану технології навчання. Також у її дослідженні (2014) обґрунтовано організаційно-педагогічні умови її впровадження у навчання судноводіїв вищої математики у морських ВНЗ; запропоновано ряд можливих моделей реалізації МПЗ вищої математики з іншими навчальними дисциплінами та розроблено технологію реалізації МПЗ вищої математики та загальнотехнічних і фахових дисциплін, яка включає адаптаційний, когнітивно-діяльнісний і професійний етапи.

Продовжуючи дослідження мовної підготовки фахівців морського флоту, започатковане С. Козак, дослідниця І. Литвиненко(2015) науково обґрунтувала та розробила методику навчання читанню англомовної фахової літератури студентів спеціальності "Судноводіння на морських шляхах" на засадах інтеграції з використанням запропонованого прийому гіпертекстового розширення інформаційного поля читача. Цю ж проблематику висвітлено в дисертаційній роботі С. Барсук (2016), в якій теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено дидактичну модель та авторську методику впровадження педагогічних умов формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу. Пізніше вона була розширена новими здобутками у дослідженні Н. Пріміної (2017), в якому обґрунтовано й апробовано методику навчання майбутніх судноводіїв читанню англомовних лоцій, дидактичних і методичних принципів навчання читанню англомовних лоцій майбутніх судноводіїв та змодельовано восьмиетапність процесу. Це дозволило підвищити ефективність навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв, а отже, удосконалити професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі.

Необхідністю підвищення рівня сформованості соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв, що зумовлена вимогами міжнародних документах морської галузі, особливостями професійної діяльності в мультинаціональному середовищі та зростанням конкуренції на світовому ринку праці, актуалізоване дослідження О.О. Фролової (2015). У ньому вона довела, що результатом навчання за запропонованою

моделлю формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв стало: зростання рівня сформованості соціокультурної компетенції за визначеними критеріями та показниками; удосконалення міждисциплінарних зв'язків, а також ефективна професійна підготовка майбутніх судноводіїв базових вищих морських навчальних закладів до роботи в мультинаціональному судовому екіпажі.

Розробці, теоретичному обґрунтуванню й експериментальній перевірці моделі комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання вищої математики майбутніх судноводіїв, визначенню організаційно-педагогічних умов її впровадження в освітній процес вищих морських навчальних закладах та створенню навчально-методичного забезпечення засобами мережі Інтернет присвячена дисертаційна робота О. Доброштан (2016). У ній дослідницею доведено, що застосування комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання вищої математики (ВМ) курсантів та мережевий навчально-методичний комплекс є тими чинниками, що дозволяють суттєво впливати на рівень сформованості когнітивного, діяльносного та особистісного компонентів їх математичної компетентності за рахунок: інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності курсантів; їх участі у проектуванні особистісних досягнень з засвоєння курсу ВМ та усвідомлення ролі математичної підготовки в майбутній професійній діяльності; надання права вибору курсантам рівня засвоєння курсу ВМ та методів, форм і засобів навчання а також способів контролю здобутих результатів; зростання пізнавальної активності, самостійності і відповідальності курсантів під час роботи у створеному ІКНС; набуття умінь використовувати різні типи програмного забезпечення курсу ВМ, а також збагачення досвіду роботи в мережі Internet та застосування ІТ у навчально-пізнавальній і професійній діяльності.

В. Смеліковою (2017) досліджено проблему підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та практики навчальної роботи, дослідницею окреслено педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності процесу підготовки майбутніх судноводіїв допрофесійно-орієнтованого спілкування: формування мотивації допрофесійно-орієнтованого спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв; розроблення інструктивно-методичної бази процесу впровадження кейс-технологій у підготовку майбутніх судноводіїв допрофесійно-орієнтованого спілкування; інтеграція кейс-технологій, нових і традиційних методів та форм навчання професійно-орієнтованого спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Реалізація цих педагогічних умов і впровадження моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій дозволили дослідниці досягти суттєвих змін у сформованості рівня професійно-орієнтованого спілкування в курсантів, що свідчить про доцільність запропонованих підходів.

Одним із найґрунтовніших досліджень означеної проблематики є

наукова робота Л. Герганова (2016). У ній дослідник проаналізував сучасний стан і визначив проблеми професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві та обґрунтував базові поняття і категорії їхньої професійної підготовки. Важливим теоретичним надбанням цієї роботи є обґрунтування концепції професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві, що передбачає створення сприятливих організаційних, педагогічних, методичних і кадрових умов для професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві, орієнтована на їхній безперервний професійний розвиток шляхом якісної професійної підготовки плавскладу, використання в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та навчального обладнання, забезпечення конкурентоспроможності українських моряків та прискорення їхньої професійної адаптації, підвищення ефективності використання професійно підготовлених кадрів для флоту за рахунок проходження технологічної і плавальної практики на судах роботодавців.

Розроблена Л. Гергановим на основі вимог системи управління якістю ISO9001-2008, міжнародних Конвенцій і Кодексу про стандарти підготовки, дипломування моряків і несення вахти (ПДНВ) модель професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві уможливило здійснення освітнього процесу на основі сучасного навчально-методичного забезпечення, інноваційних педагогічних технологій, тренажерних комплексів, упровадження об'єктивних критеріїв оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності моряків згідно з Кодексом ПДНВ.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що ґрунтовні наукові дослідження щодо професійної підготовки фахівців морської галузі зосереджені на таких її аспектах: формування іншомовної компетентності (С. Барсук, С. Козак, І. Литвиненко, Н. Приміна), формування професійної компетентності (Л. Герганов, І. Сокол), алгоритмічна підготовка (С. Волошинов), навчання математики (Т. Спичак, О. Доброштан), формування соціокультурної компетенції (О. Фролова), підготовка до професійно-орієнтованого спілкування (В. Смелікова). Не достатньо висвітленими залишається низка проблем професійної підготовки фахівців морської галузі, зокрема питання загальнонаукової, технічної, інформатичної, фізичної, громадянської підготовки, реалізації практико-орієнтованого та компетентнісного підходів, неперервної освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми вбачаємо в дослідженні здійснення аналізу практичного досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі в Україні.

Література

1. Барсук С.Л. Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон , 2016. 20 с.

2. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012. 20 с.
3. Герганов Л.Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 40 с.
4. Доброштан О.О. Комп'ютерно-орієнтована методична система навчання вищої математики майбутніх судноводіїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 295 с.
5. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Одеса, 2001. 21 с.
6. Литвиненко І.Ю. Методика навчання студентів технічних спеціальностей англomовного читання на засадах інтеграції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.
7. Осадча К.П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. 4 (90). С. 109-115
8. Пріміна Н.М. Навчання читання англomовних лоцій майбутніх судноводіїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 325 с.
9. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 305 с.
10. Сокол І.В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2011. 20 с.
11. Спичак Т.С. Методична система реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні математики майбутніх судноводіїв : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2014. 20 с.
12. Украинский морской рынок труда: время – консолидироваться! URL: <https://sudohodstvo.org/ukrainian-sea-labor-market-time-to-consolidate>(дата звернення 13.01.2018).
13. Фролова О.О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2015. 20 с.
14. Popova H.V., Yurzenko A.Y. Competency framework as an instrument to assess professional competency of future seafarers, Proc. 15 th Int. Conf. ICTERI 2019. Volume I: Main Conference. – Kherson, Ukraine, June 12-15, 2019. P. 409-413.

References

1. Barsuk S.L. (2016). Pedagogical conditions for the formation of a foreign language professional speech of future navigators on the basis of communicative-cognitive approach [Extended abstract of candidate's thesis. Kherson. 20 p. [in Ukrainian].
2. Voloshynov S.A. (2012) Alhorytmichna pidhotovka maybutnikh sudnovodiyiv z systemoyu vizual'noyi pidtrymky v umovakh informatsiyno-komunikatsiynoho pedahohichnogo seredovyschcha [Algorithmic training of future navigators with a system of visual support in the conditions of information and communication pedagogical environment] Extended abstract of candidate's thesis. Kherson. 20 p. [in Ukrainian].
3. Herhanov L.D. (2016) Teorychni i metodychni zasady profesiynoyi

pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv mors'koho profilu na vyrobnyts'tvi [Theoretical and methodological principles of professional training of skilled workers of the marine profile in production]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv.40 p. [in Ukrainian].

4. Dobroshtan O.O. (2016) Komp'yuterno-orientovana metodychna systema navchannya vshchoyi matematyky maybutnikh sudnovodiyiv [Computer-Oriented Methodical System of Teaching Higher Mathematics of Future Navigators] Extended abstract of candidate's thesis. Kherson. 295 p. [in Ukrainian].

5. Kozak S.V. (2001) Formuvannya inomovnoyi komunikatyvnoyi kompetensi yi maybutnikh fakhivtsiv mors'koho flotu [Formation of foreign language competence of future specialists of the Navy] Extended abstract of candidate's thesis. Odessa. 21p. [in Ukrainian].

6. Lytvynenko Yu. (2015) Metodyka navchannya studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey anhlomovnoho chytannya na zasadakh intehratsiyi [Methods of teaching students of technical specialties of English reading on the principles of integration] Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv.20 p. [in Ukrainian].

7. Osadcha K.P. (2017) Problema profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv do t'yutors'koyi diyal'nosti u pedahohichniy teorii [The problem of future teachers' professional training for tutoring in pedagogical theory]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*.4 (90). P. 109-115. [inUkrainian].

8. Primina N.M.(2017) Navchannya chytannya anhlomovnykh lotsiy maybutnikh sudnovodiyiv [Teaching Reading English-speaking Lotions of Future Navigators].Candidate's thesis. Odessa. 325 p. [inUkrainian].

9. Smelikova V.B. (2017) Pidhotovka maybutnikh sudnovodiyiv do profesiyno-orientovanoho spilkuvannya zasobamy keys-tekhnologiy [Training of future navigators for professionally oriented communication by means of case technologies] Candidate's thesis. Kherson. 305 p. [inUkrainian].

10. Sokol I.V. (2011) Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiyiv u protsesivny vchennya fakhovykh dystsyplyn [Formation of professional competence of future navigators in the process of study of professional disciplines]. Extended abstract of candidate's thesis.20 p. [inUkrainian].

11. Spychak T.S. (2014) Metodychna systema realizatsiyi mizhpredmetnykh zv'yazkiv u navchanni matematyky maybutnikh sudnovodiyiv [Methodical system of realization of cross-curricular relations in teaching mathematics of future navigators].Extended abstract of candidate's thesis.20 p. [inUkrainian].

12. Ukrainskiy morskoy rynek truda: vrema – konsolidirovat'sya! [Ukrainian maritime labor market: time to consolidate!].Retrieved from <https://sudohodstvo.org/ukrainian-sea-labor-market-time-to-consolidate> [in Russian].

13. Popova, H. & Yurzhenko, A. (2019) Competency framework as an instrument to assess professional competency of future seafarers, Proc. 15th Int. Conf. ICTERI 2019. Volume I: Main Conference. Kherson. P. 409-413.[in English].

АНОТАЦІЯ

У статті автор на основі систематизації науково-педагогічних праць, що стосуються професійної підготовки фахівців морської галузі, у пошуку наукової літератури Google Академія та електронних каталогах Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського подає його кількісний та якісний аналіз. Докладно вивчено дисертаційні дослідження сучасних українських науковців, зокрема Барсук С.Л., Волошинова С.А., Герганова Л.Д., Доброштан О.О., Козак С.В., Литвиненко І.Ю., Осадчої К.П., Приміної Н.М., Сокола І.В., Спичак Т.С., Фролової О.О. Так, ґрунтуючись на науковій діяльності, що документально зафіксована в різні часові періоди, було констатоване зростання досліджень щодо професійної підготовки фахівців морської галузі та зокрема судноводіїв. Визначено такі аспекти вивчення проблеми професійної

підготовки фахівців морської галузі в науково-педагогічній теорії: формування іншомовної компетентності (С.Л. Барсук, С.В. Козак, І.Ю. Литвиненко, Н.М. Пріміна), формування професійної компетентності (Л.Д. Герганов, І.В. Сокол), алгоритмічна підготовка (С.А. Волошинов), навчання математики (Т.С. Сличак, О.О. Доброштан), формування соціокультурної компетенції (О.О. Фролова), підготовка до професійно-орієнтованого спілкування (В.Б. Смелікова). У статті зазначається, що дисертаційні дослідження аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх морських спеціалістів зумовлені вимогами міжнародних документів морської галузі, особливостями професійної діяльності в мультинаціональному середовищі та зростанням конкуренції на світовому ринку праці. У дослідженні також наголошується, що формування ж професійної компетентності фахівців морського флоту теоретично та експериментально перевіряється структурними моделями в процесі вивчення фахових дисциплін та на виробництві. Зазначається, що вивчення математики майбутніми морськими спеціалістами має бути побудовано на моделі методичної системи реалізації міжпредметних зв'язків. Подальші пошуки вбачаються в здійсненні аналізу практичного досвіду професійної підготовки фахівців морської галузі в Україні.

Ключові слова: фахівці морської галузі, професійна підготовка, педагогічна теорія.

УДК 378.015.31.:172-051

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-189-197

FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ILONA DYCNKIVSKA,

doctor of Pedagogical Sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-9353-5666>

ilonardgu@gmail.com

Rivne State
Humanitarian University,

✉ 12 S. Bandery St.,

Rivne city, 33028

ІЛОНА ДИЧКІВСЬКА,

доктор педагогічних наук,
професор

Рівненський державний
гуманітарний університет,

✉ вул. С. Бандери, 12

м. Рівне, 33028

Original manuscript received: July 10, 2019

Revised manuscript accepted: September 02, 2019

ABSTRACT

The article reveals the concept of "tolerance" as a complex integrative quality of the individual, psychological and social aspects of comprehension and understanding of the phenomenon of tolerance. The concept of "interethnic tolerance" is characterized as the ability of a person to establish positive relationships with others and the world at large, to form their own positive image. The vision of the concept of "interethnic tolerance" is justified as the perception of others as the yare, along with the willingness to interact with them.

It is proved that the successful formation of interethnic tolerance among students – future educators of preschool children depends on the creation of certain pedagogical conditions, namely: providing cooperation with various socio-cultural institutes of the region; specification (concretization) of informative component of professional training of future preschool educator taking into consideration specificity of activity in multicultural environment through establishment of transdisciplinary, competent (competencial) and situational approaches. (development of special courses of multicultural direction); creation of a single tolerant space for higher education institutions; formation of a tolerance setting (establishing, directing), which implies the readiness and ability of the heads of higher education institutions, teachers and students to engage in equal dialogue through synergistic interaction; variative use of teaching and training (educating) methods that activate the development of student tolerance; developing the skills of communicative tolerance of all participants of the educational process; implementation of programs to increase the psychological and pedagogical competence of doctors; providing personal-oriented interaction of teachers and students in the training and educational process and in extracurricular activity, through which the skills of communicative tolerance are realized, prerequisites for the successful development of tolerant qualities come up.

Key words: *tolerance, intolerance, interethnic tolerance, multicultural education, sociocultural tolerance, ethnos, future preschool educators.*

Постановка проблеми. Розбудова України як демократичної, правової та мультикультурної держави вимагає консолідації українського суспільства на принципах мирного та плідного співіснування різних соціальних груп. Концепція розвитку освіти України на 2015-2025 роки (2014) свідчить, що одним із провідних завдань освітніх установ є виховання людини в душі толерантності. Реформування вищої ланки державної системи освіти передбачає пошук інноваційних підходів щодо організації освітнього процесу, розроблення нових стандартів підготовки вихователів дошкільної освіти – майбутніх фахівців, здатних виховувати особистість на засадах толерантності.

У “Декларації принципів толерантності” (1995), затвердженій резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО, наголошується, що виховання в душі толерантності потрібно розглядати як безальтернативний імператив і в зв’язку з цим необхідно досягати систематичного і раціонального виховання толерантності, що висвітлює культурні, соціальні, економічні, політичні, релігійні джерела нетерпимості, які лежать в основі насильства і відчуження [3]. Освітні програми повинні сприяти поліпшенню солідарності і терпимості у відносинах як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами, а також націями.

На міжнародному освітньому форумі, що відбувся в березні 2019 року з нагоди вручення світової щорічної премії Global Teacher Prize працівникам освітньої сфери, що здійснили видатний внесок у професію, толерантність була зазначена як найважливіша складова сучасної освіти, адже освіта – це запорука толерантності. І тільки освічені люди здатні прийняти глобальні виклики та принести мир на нашу планету.

Проблема професійного становлення педагога та його діяльності в умовах поліетнічного регіону потребує особливої уваги, адже сучасні політичні реалії вимагають толерантної взаємодії з багатонаціональними дитячими і батьківським колективами, що є можливим лише за умови сформованості полікультурної компетентності фахівця, яка включає: культурологічні, етноісторичні знання, вміння виокремлювати і привносити до змісту загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу; уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі. Це передбачає: усвідомлення своїх спонукань до полікультурної діяльності у багатонаціональному середовищі – потреб та інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів; оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця, готового до здійснення своєї професійної діяльності у полікультурному освітньому просторі; формування міжетнічної толерантності та регулювання на цій основі свого професійного становлення відповідно до умов роботи в такому суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема толерантності стала об’єктом наукових досліджень відносно недавно. У сучасному

глобальному світі люди відчувають потребу в розумінні людей іншої культури, релігії, цінностей, моральних норм тощо.

З іншого боку, усе більшої гостроти набувають конфлікти, прояви расової та національної дискримінації, екстремізму. Все більше країн стикаються з проблемами нетерпимого ставлення одних людей до інших в умовах сучасної полікультурності суспільства. Особливо важливою є проблема подолання різних форм прояву нетерпимості серед молоді та досягнення згоди і безконфліктного спілкування у суспільстві.

Необхідністю вирішення цілої низки завдань гармонізації соціальних відносин у суспільстві й було зумовлено появу фундаментальних робіт, присвячених толерантності. Особливої уваги проблема толерантності набула у 90-х роках ХХ ст.

Толерантність означає "повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відвертість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, але й політична і правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру" [3].

Прояв толерантності, який співзвучний повазі прав людини, не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або поступки чужим переконанням. Це означає, що кожен вільний дотримуватися своїх переконань і визнає таке ж право за іншими. Це означає визнання того, що люди за своєю природою розрізняються за виглядом, положенням, мовою, поведінкою й цінностями і володіють правом жити у світі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим [3, с. 87].

Таким чином, з одного боку, толерантність є соціально важливою якістю особистості, а з іншого – перед системою освіти кожної країни постає проблема формування толерантності у своїх громадян, особливо молоді. Це освітянське завдання підкреслюється також і в Декларації принципів толерантності: "виховання у дусі толерантності слід розглядати як невідкладний імператив; у зв'язку з цим необхідно заохочувати методи систематичного й раціонального навчання толерантності, що розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні джерела нетерпимості, які лежать в основі насильства і відчуження. Політика і програми у сфері освіти повинні сприяти поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності й терпимості в стосунках як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами, а також націями" [3, с. 87]. У Декларації також підкреслюється важливість наукових досліджень у сфері виховання «у дусі толерантності».

Як свідчить аналіз наукових праць, проблема толерантності досліджувалася в різних напрямках: проведено теоретичний аналіз поняття "толерантність" з позиції філософії (Ю. Бромлей, Р. Валітова,

В. Лекторський), психології (О. Асмолов, Г. Балл, О. Леонтьев та ін.), педагогіки (І. Бех, І. Зязюн, В. Петрицький, П. Степанов), визначено шляхи формування окремих видів толерантності (В. Бойко, О. Грива, І. Гриншпун, А. Жадан, Н. Лебедева, О. Лункова), висвітлено роль толерантності у професійній діяльності фахівців різного профілю, зокрема вчителів і вихователів, та технології її формування (І. Дичківська, Л. Капустіна, Є. Карякіна, Г. Косарева, Н. Чернуха та ін.), розкрито аксіологічні основи вдосконалення професійної діяльності педагогів (Н. Асташова, В. Гриньова, В. Кремень, М. Никандров, З. Равкін, В. Сластьонін, О. Сухомлинська). Проблеми міжетнічної толерантності осмислюються в працях таких науковців, як Т. Атрощенко, М. Баліашвілі, О. Грива, О. Гуренко, І. Данилюк, Л. Дробіжева, В. Євтух, Л. Залановська, І. Залєсова, М. Михайлова, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, А. Погодіна, П. Дж. Роуз, Л. Тогєбі, М. Уолцер, М. Хараджи, Д. Хейд, Р. Шермерхорн та ін.

Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження проблеми виховання толерантності педагогів, зокрема виховання міжетнічної толерантності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, рівень її сформованості на практиці в цілому залишається незадовільним, що вимагає продовження наукового пошуку в даному напрямі.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування толерантності майбутніх вихователів дітей дошкільного у процесі професійної підготовки.

Виклад матеріалу. Для визначення педагогічних умов формування міжетнічної толерантності у майбутніх вихователів дошкільної освіти слід проаналізувати сутність феномену “міжетнічна толерантність”.

Характеристика явища “міжетнічна толерантність” базується на концептуальних засадах, узагальнених і викладених у Декларації принципів толерантності, прийнятої ЮНЕСКО у 1995 році [3], хоч окремі аспекти проблеми міжетнічної толерантності дослідники почали розробляти задовго до цього.

Міжетнічна толерантність, на наш погляд, є важливою якістю особистості, яка передбачає взаєморозуміння і взаємоповагу до іншої нації, етносу, культури, конфесії.

Для української мови поняття “толєрантність” відносно нове і поки що не має однозначного тлумачення. В енциклопедичних словниках цей термін найчастіше ототожнюється з “терпимістю”. Так, слово “толєрантність” – похідне від французького “tolerant”, що означає терпимий. Подібні приклади синонімічності зазначених понять містяться і в інших мовах. Наприклад, у німецькій: “duldsamkeit” – терпимість і “toleranz” – толєрантність, терпимість. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує толєрантність як поблажливе, терпиме ставлення до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [2, с. 289]. Подібним чином пояснює це поняття і “Сучасний словник іншомовних слів”: толєрантність – це терпимість, поблажливість до кого-небудь, чого-небудь [8, с. 300].

Однак, хочемо зауважити, що толерантність не зводиться до простої терпимості. Терпимість підкреслює спосіб ставлення до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства. За такою зовнішньою формою поведінки часто приховується внутрішня ворожість і незнання іншого. Ми вважаємо, що на відміну від терпимості толерантність передбачає право особи на збереження її автономії. Як якість особистості толерантність передбачає налаштованість на паритетний діалог, на пізнання нового, “чужого”, а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда” [8, с. 590].

У наукових дослідженнях феномен толерантності найчастіше розглядається в контексті міжетнічних відносин, тому значна кількість наукових праць присвячена саме міжнаціональній та міжетнічній толерантності, обґрунтуванню їх змісту і структури, а також проблемам їх формування. Низка вітчизняних і зарубіжних досліджень із соціології, педагогіки та психології вивчають також поняття соціокультурної та міжкультурної (етнокультурної) толерантності. Соціокультурною толерантністю у вузькому смислі вважається прояв терпимого ставлення до представників певної соціальної категорії та носіїв певної субкультури. У широкому розумінні поняття соціокультурної толерантності певним чином порівнюють з терміном міжкультурної толерантності, оскільки він розглядається вченими як “моральна якість особистості, що характеризує її терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної та культурної приналежності, терпиме ставлення до інших поглядів, звичаїв, звичок”. У цьому випадку терміну “соціокультурний”, практично ідентичними за значеннями є поняття “етнічний” та “етнокультурний”, які є базовими у визначенні поняття міжетнічної толерантності.

У етносоціології дається визначення міжетнічної толерантності як здатності людини виявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань. Підкреслюється, що ця здатність може підвищуватися або знижуватися в залежності від наявності у людини досвіду спілкування з представниками інших етнічних груп. У науковій педагогічній літературі міжетнічна толерантність визначається як активна моральна позиція і психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища [9]. Г. Палаткіна розглядає толерантність у сфері міжнаціонального спілкування як визнання цінності “Іншого”, цінності різноманітності, “інакшості”, право на плюралізм поглядів [6, с. 70]. Трактують поняття “міжетнічна толерантність” В. Петренко практично збігається за змістом з поняттям толерантності взагалі: “...міжетнічна толерантність – визнання самоцінності будь-якої іншої людини, визнання права людини бути несхожою, іншою, прийняття її такою, якою вона є” [7, с. 43].

Ми поділяємо точку зору дослідниці З. Мубінової, яка розглядає досліджуваний феномен як системну сукупність психологічних установок, почуттів, визначеного набору знань і суспільно правових норм

(виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які передбачають толерантне ставлення представників однієї нації до інших, до національних явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки і т.д.) [5, с. 28]. Уважаємо, що міжнаціональна толерантність представляє собою процес, що постійно розвивається і включає в себе: 1) власне емоційно-психічні норми, почуття по відношенню до інших національностей; 2) широкий набір знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови; 3) власне поведінкові установки, світоглядні погляди стосовно інших мови, культури, звичаїв, норм поведінки і т.д. [4, с. 34].

Велике значення у формуванні етнотолерантності особистості мають автоідентифікація та гетероідентифікація, культурна самоідентифікація та ідентифікація «інших» культур. Національна самосвідомість являє собою не просто віднесення людьми себе до тієї чи іншої національності, а більш складне самовизначення людини, яке включає і національний спосіб мислення і життя, і уявлення про територію, традиції, культуру, мову, самобутність народу та його історичне існування в світі. Тому, на наш погляд, необхідно більш глибоко вивчити проблему взаємозв'язку загальнолюдського, соціально-групового і національного в культурі народів того чи іншого регіону та виявити її виховний потенціал.

Отже, міжетнічна толерантність – складний соціально-психологічний феномен життєдіяльності сучасного суспільства, який необхідно вивчати всебічно. На нашу думку, міжетнічна толерантність є потужною якістю особистості, яка є найбільш ефективною у формуванні взаєморозуміння і взаємоповаги до іншої нації, етносу, культури, раси, конфесії тощо.

Успішне формування міжетнічної толерантності у студентів-майбутніх вихователів дошкільної освіти залежить, на наш погляд, від створення певних педагогічних умов, а саме: забезпечення співпраці з різними соціокультурними інститутами регіону; конкретизації змістовного компонента професійної підготовки майбутнього вихователя з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі через запровадження трансдисциплінарного, компетентнісного та ситуативного підходів (розробка спецкурсів полікультурного спрямування); створення єдиного толерантного простору закладів вищої освіти; формування установки на толерантність, що передбачає готовність і здатність керівників закладів вищої освіти, педагогів та студентства до рівноправного діалогу через синергетичну взаємодію; варіативне використання методів навчання і виховання, що активізують розвиток толерантності студентів.

Дослідниця Т. Атрощенко для формування міжетнічної толерантності майбутніх педагогів визначає такі умови: формування навичок комунікативної толерантності всіх учасників освітнього процесу; реалізація програм підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів; забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів і студентів у навчальному та виховному процесі та в позанавчальній діяльності, завдяки якій реалізуються навички комунікативної

толерантності, виникають передумови для успішного розвитку толерантних якостей [1, с. 25].

Дослідник Н. Якса зазначає, що в основу кардинальних змін у системі професійної підготовки майбутніх педагогів покладено певні методологічні засади, які визначають роль педагога як суб'єкта полікультурного середовища. Ця роль випливає із провідних філософських ідей стосовно сучасних світових концепцій, що поширюються в освітньому просторі: концепція глобалізації, що передбачає відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, міжнародне співробітництво в освітній сфері, побудоване на засадах діалогу і взаємопроникнення культур; концепція регіоналізації (локалізації) про відповідність педагогічної освіти регіональним полікультурним особливостям; положення про розвиток культур корінних народів та етнічних груп; розвиток локального партнерства міжкультурної взаємодії в освіті; відповідність навчальних програм педагогічної підготовки майбутніх учителів потребам регіону; концепція індивідуалізації, спрямована на посилення у майбутніх учителів мотивації, ініціативи, творчості в навчанні; їх залучення до світової та національної спадщини; розвиток ціннісних орієнтацій, знань, технологій, норм поведінки; розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога в соціальному, культурному, освітньому аспектах [10, с. 64].

Сутність і зміст міжетнічної толерантності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти характеризує її як результат успішної реалізації потенційних якостей педагога в складних умовах поліетнічної та полікультурної людської спільноти, існування якої залежить від здійснення оптимальних форм міжетнічних стосунків і взаємодій.

Відповідно, в якості основної умови формування міжетнічної толерантності виступає включення толерантності в особисту систему цінностей студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, для перетворення толерантності в принцип, який повинен бути покладеним в основу їхньої подальшої професійної діяльності. Важливим засобом вирішення цього завдання є освіта, оскільки саме її метою є всебічний і гармонійний розвиток особистості майбутніх педагогів, тому що тільки розвинена особистість, людина високої загальної культури здатна толерантно поводитися і мислити.

Висновки. Для реалізації педагогічних умов формування міжетнічної толерантності майбутніх вихователів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки необхідно домагатись єдності національного та міжнаціонального; глибоко вивчати настрої студентів, враховувати їх у повсякденній практиці навчально-виховної роботи, при цьому використовувати можливості студентського колективу; виховувати культуру міжнаціонального спілкування на основі культурологічного підходу, який передбачає єдність двох компонентів – зовнішнього (суб'єкти спілкування, вербальний або інший процес спілкування та опосередковуючі його ланки) і внутрішніх (когнітивні і ціннісні

детермінанти); постійно спиратися на принцип діалектичної єдності двох основ вищої освіти: національної та світової (дає змогу людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу, водночас усвідомлювати себе суб'єктом світової цивілізації; удосконалювати психолого-педагогічну підготовку студентів до роботи з дітьми дошкільного віку, до розвитку культури міжнаціонального спілкування в дитячих колективах. **Перспективним для подальших досліджень** є розробка структурно-динамічної моделі формування етнотолерантної свідомості у студентів-майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література

1. Атрощенко Т.О. Особливості організації практики майбутніх учителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону: методичні рекомендації для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» / Т.О. Атрощенко. – Мукачево: МДУ, 2018. – 65 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2001. – № 1-2. – С. 131-137.
4. Дичківська І.М. Г.М. Формування толерантності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дітей з особливими потребами: монографія / І.М. Дичківська, Г.М. Косарева. – Рівне: Поліграф, 2018. – 204 с.
5. Мубинова З. Этнонациональное воспитание в современном мире: теоретические и концептуальные подходы / З. Мубинова. – Уфа, 2007. – 176 с.
6. Палаткина Г. В. Формирование этнотолерантности у младших школьников / Г. В. Палаткина // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 65-72.
7. Петренко В. Психосемантический анализ этнических стереотипов: лики толерантности и нетерпимости / В. Петренко, О. Митина, К. Бердников, А. Кравцова, В. Осипова. – М. : Смысл, 2000. – 73 с.
8. Словник іншомовних слів /за ред. О. С. Мельничука. – 2-е видання, випр. і доп. Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1985. – 966 с.
9. Степанов Є.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів / Є.П. Степанов // автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ., 2004. – 20 с.
10. Якса Н.В. Педагог як суб'єкт полікультурного середовища / Н. В. Якса // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 64-67.

References

1. Atroshhenko, T.O. (2018). *Osoblyvosti orhanizatsiyi praktyky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh polietnichnoho rehionu: metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv spetsialnosti 013 «Pochatkova osvita»* [Features of the organization of the practice of future teachers of elementary school in conditions of polyethnic region: methodical recommendations for students of specialty 013 «Primary education»]. Mukachevo: MDU. [in Ukrainian].
2. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (2009) [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. K.: Perun, 1736 p. [in Ukrainian].
3. Deklaraciya principov tolerantnosti (2001) [Declaration of Principles of Tolerance]. Age of Tolerance: The Scientific and Publicistic Herald, 1-2, p.131-137. [in Russian].
4. Dychkivska, I. M. (2018) *Formuvannya tolerantnosti u maybutnikh vikhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do ditey z osoblyvymy potrebamy* [Formation of tolerance of the future preschool educators to children with special needs]: Monografiya /

I.M. Dychkivska. G. M. Kosareva. Rivne: Poligraf. 204 s. [in Ukrainian].

5. Mubinova, Z. (2007) *Etnonatsionalnoye vospitaniye v sovremennom mire: teoreticheskiye i kontseptualnyye podkhody* [Ethnonational education in the modern world: theoretical and conceptual approaches]. Ufa. 176 s. [in Russian].

6. Palatkina, G. V. (2003) *Formirovaniye etnotolerantnosti u mladshih shkol'nikov* [Formation of ethnotolerance in younger schoolchildren]. Primary School, 11, p. 65-72. [in Russian].

7. Petrenko, V. (2000) *Psikhoosemanticheskiy analiz etnicheskikh stereotipov: liki tolerantnosti i neterpimosti* [Psychosemantic analysis of ethnic stereotypes: faces of tolerance and intolerance] / V. Petrenko, O. Mitina, K. Berdnikov, A. Kravtsova, V. Osipova. M. : Smysl. 73 s. [in Russian].

8. Slovník inštomovnykh sliv (1985). [Dictionary of foreign words]. Kiev. (URE), 966 p. [in Ukrainian].

9. Stepanov E.P. (2004) *Formuvannya kultury mizhetnichnykh vidnosyn u studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv* [Building a culture of inter-ethnic relations of university students] / E.P. Stepanov // Abstract dis. kand. ped. sc.: 13.00.07. Lugansk. 20 p. [in Ukrainian].

10. Yaksa N.V. (2010), *Pedahoh yak subiekt polikulturalnoho seredovyscha* [The teacher as a subject of a multicultural environment], *Journal Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 50, pp. 64-67. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розкриваються поняття “толерантність” як складна інтегративна якість особистості, психологічні та соціальні аспекти осмислення і розуміння цього феномену. Схарактеризовано поняття “міжетнічна толерантність” як здатність людини налагоджувати позитивні взаємини з іншими та світом у цілому, формувати власний позитивний образ. Обґрунтовано власне бачення поняття “міжетнічна толерантність” як сприйняття інших такими, якими вони є, поряд із готовністю взаємодіяти з ними.

Доведено, що успішне формування міжетнічної толерантності у студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку залежить від створення певних педагогічних умов, а саме: забезпечення співпраці з різними соціокультурними інститутами регіону; конкретизації змістовного компонента професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільної освіти з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі через запровадження трансдисциплінарного, компетентнісного та ситуативного підходів (розробка спецкурсів полікультурного спрямування); створення єдиного толерантного простору закладів вищої освіти; формування установки на толерантність, що передбачає готовність і здатність керівників закладів вищої освіти, педагогів та студентства до рівноправного діалогу через синергетичну взаємодію; варіативне використання методів навчання і виховання, що активізують розвиток толерантності студентів; формування навичок комунікативної толерантності всіх учасників освітнього процесу; реалізація програм підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів; забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів і студентів у навчальному та виховному процесі та у позанавчальній діяльності, завдяки якій реалізуються навички комунікативної толерантності, виникають передумови для успішного розвитку толерантних якостей.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, міжетнічна толерантність, полікультурна освіта, соціокультурна толерантність, етнос, майбутні вихователі дошкільної освіти.

УДК 378.147+530:531.3

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-198-206

TEACHING THE THEME “LAGRANGE EQUATIONS ON THE BASIS OF THE DIFFERENTIAL VARIATIONAL PRINCIPLE OF D’ALEMBERT-LAGRANGE”

ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ “РІВНЯННЯ ЛАГРАНЖА НА ОСНОВІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО ВАРІАЦІЙНОГО ПРИНЦИПУ Д’АЛАМБЕРА-ЛАГРАНЖА”

OLENA ZAVRAZHNA,

Candidate of Physical and
Mathematical Sciences, Associate
Professor

<https://orcid.org/0000-0002-7716-7138>

zavragna@gmail.com

*Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko*

✉ 87 Romenskaya St.,
Sumy, 40002

ОЛЕНА ЗАВРАЖНА,

кандидат фізико-математичних
наук, доцент

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

✉ вул. Роменська, 87
м. Суми, 40002

Original manuscript received: July 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

While preparing physics and mathematics specialists, and in particular physics teachers, it should be paid attention to the general principles, which in a compact form contain not only all known experimental and theoretical positions, but also allow predicting new discoveries. These principles include integral variational principles that were first formulated in mechanics. Preparing physics teachers, the principles are studied in the theoretical physics course in its first section – “Classical mechanics”. By studying classical mechanics, unlike the general course “Mechanics”, students encounter many generalized and abstract concepts, the formation of which puts before teachers a lot of methodological problems to be solved.

The following methods were used for research: systematic scientific and methodological analysis of textbooks and manuals, articles on the research problem; observation of the educational process; synthesis, comparison and generalization of theoretical positions, discovered in the scientific and educational literature; generalization of own pedagogical experience.

The authors of the article summarized the results of the analysis of textbooks and their own experience, and on the basis of this, one of the possible ways to study the topic “Lagrange equation”. According to this method, the content of this topic should be disclosed through the following questions: generalized coordinates, generalized forces; generalized speeds and their units of measurement.

We can state that the given method allows students to form a sufficiently deep and stable understanding of the concepts of “generalized coordinates”, “generalized

forces”, “generalized velocities” and gives an idea of using the Lagrange equation for solving tasks that are difficult to solve using only Newton’s laws. Further research will be related to the study of the methodological features of the study of the Lagrange equation on the basis of the integral variational principle of Hamilton-Ostrogradsky.

Key words: *future physics teachers, classical mechanics, generalized coordinates, generalized forces; generalized speeds, Lagrange equation.*

Вступ. Відповідно до завдань закону України “Про вищу освіту” та “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, а також закону України “Про освіту” визначено головною метою її формування компетентностей, які в майбутньому допоможуть особистості в самореалізації. Учитель фізики після закінченню закладу вищої освіти (ЗВО) повинен мати фундаментальні знання і вміти застосовувати їх на практиці, що є показником професійної компетентності. Отже, фундаментальна підготовка є запорукою формування професійної компетентності і вона повинна базуватись не на знанні окремих емпіричних законів, формул, аксіом тощо, на вивчення яких спрямований сучасний освітній процес у педагогічних університетах, а на деяких загальних положеннях, які в компактній формі містять не лише всю інформацію у заданій галузі фізичних явищ, але й мають евристичну цінність, тобто, щоб із них, як наслідок, витікали не лише ті факти, синтезом яких вони є, а й ті, які під час їх створення ще не були відомі. Ці загальні положення повинні прогнозувати нові фізичні явища та закономірності природи. До таких загальних положень в теоретичній фізиці відносяться варіаційні принципи. Під “принципом” розуміють аксіоматичне положення, яке для певної галузі науки є основним, і всі інші положення можна отримати із нього як логічні наслідки. У педагогічному університеті студенти бакалаврату розглядають варіаційні принципи при вивченні класичної механіки на третьому курсі. Але виявлено, що в деяких студентів під час вивчення цього питання спостерігаються труднощі як під час засвоєння теоретичного матеріалу, так і під час самостійного застосування набутих знань до розв’язання завдань. Одним з важких для сприйняття майбутніми вчителями питань є тема “Рівняння Лагранжа”.

Аналіз досліджень науково-методичної літератури свідчить, що проблема фахової підготовки майбутніх учителів фізики є широко обговорюваною науковцями на сторінках педагогічних та методичних видань: із проблеми якості освіти в галузі фізики та фундаменталізації О. Бугайов, С. Гончаренко, О. Ляшенко, А. Павленко, О. Сергєєв, М. Шут та ін.; становлення майбутнього вчителя фізики на засадах компетентнісного підходу досліджують П. Атаманчук, Г. Атанов, М. Головка, О. Ляшенко, В. Сергієнко та ін.; підвищення якості дидактичного забезпечення освітнього процесу та вдосконаленням фізичного навчального експерименту досліджують Л. Богодаренко, В. Величко, В. Вовкотруб, В. Заболотний, Л. Калапуша, Е. Коршак, Д. Костюкевич, М. Мартинюк, методичні аспекти вивчення певних питань курсів загальної і теоретичної фізики розглядають у своїх працях В.

Мендерецький, І. Сальник, В. Сиротюк та ін.; Г. Бушок, О. Коновал, І. Мороз, М. Садовий, В. Сергієнко, Б. Сусь, І. Тичина та ін. Проаналізувавши праці зазначених учених-методистів та узагальнивши власний досвід роботи в педагогічному університеті, ми прийшли до висновку, що в теорії та методиці викладання фізики практично відсутні дослідження, у яких висвітлювалися б методичні аспекти навчання основ аналітичної механіки. Як наслідок, обґрунтування рівняння Лагранжа розглянуто фрагментарно в окремих посібниках з теоретичної механіки (Бондаренко, 2004; Булгаков, 2017; Іванов, 2012; Єжов, 2007; Литвинов, 2013), які рекомендовані для студентів інженерних спеціальностей.

Мета статті – розкриття **особливостей методики навчання теми “Рівняння Лагранжа як наслідок диференціального варіаційного принципу Д’аламбера-Лагранжа” у процесі підготовки вчителя фізики.**

Для дослідження використані такі методи: систематичний науково-методичний аналіз підручників та посібників, статей з проблеми дослідження; спостереження за освітнім процесом.

Результати дискусії. Зміст цієї теми повинен бути розкритий на лекціях після формування таких понять: узагальнені координати, узагальнені сили; узагальнені швидкості.

На початку заняття необхідно провести аналіз можливостей розв’язання основної задачі динаміки механічної системи в рамках механіки Ньютона та наголосити, що у випадку системи із одним ступенем вільності найбільш простим і універсальним методом є використання теореми про зміну кінетичної енергії. Далі приходимо до висновку, що якщо система має декілька ступенів вільності, то використання лише теореми про зміну кінетичної енергії стає недостатнім для повного розв’язання задачі. Для таких систем повний розв’язок задачі завжди можна одержати за допомогою принципу Д’аламбера-Лагранжа (загальне рівняння динаміки), в якому із розгляду виключаються сили реакції зв’язків, і для відносно простих систем використання цього принципу є дійсно раціональним. Але, як показує аналіз, у випадку складних систем використання загального рівняння динаміки, призводить до математичних ускладнень (їх можна розв’язати), але доцільніше використовувати не сам принцип Д’аламбера-Лагранжа, а рівняння Лагранжа, які із нього витікають. Далі пропонуємо студентам отримати разом на лекції рівняння Лагранжа як наслідок основного рівняння динаміки.

Для цього розглядаємо механічну систему N точок, на яку накладено k голономних ідеальних утримуючих стаціонарних зв’язків. У цьому випадку система рівнянь руху та рівнянь зв’язків

$$m_i \ddot{\vec{r}}_i = \vec{F}_i + \vec{R}_i, \quad i = 1, 2, \dots, N, \quad (1)$$
$$f(\vec{r}_1, \vec{r}_2, \dots, \vec{r}_N, t) = 0$$

містить $6N$ невідомих ($3N$ проєкцій реакцій зв’язків і $3N$ координат). З них $3N-k$ координат є незалежними, інші k можуть бути визначені із рівнянь зв’язків. Отже, кількість невідомих більша, ніж кількість рівнянь. Щоб

обійти цю невизначеність системи рівнянь, будемо положення системи в просторі описувати не звичайними декартовими, а узагальненими координатами q_s , кількість яких дорівнює числу ступенів вільності, а саме: $3N-k=l$.

Звертаємо увагу студентів на те, що узагальнені координати q_s та їх варіації δq_s є незалежними і їх можна задавати довільним чином. Узагальнені, як і звичайні координати (декартові та ін.), однозначно описують положення матеріальних точок у просторі, тому між ними і декартовими координатами у кожному випадку існує функціональний зв'язок, який у загальному вигляді напишемо наступним чином

$$\vec{r}_i = \vec{r}_i(q_1, q_2, \dots, q_l, t). \quad (2)$$

Далі отримаємо рівняння руху такої системи в узагальнених координатах, які допоможуть знайти всі згадані раніше невідомі.

Надамо системі віртуальні переміщення, які у даний момент часу дозволяють зв'язки. У результаті цього радіус-вектори частинок системи одержать віртуальні зміни (варіації) $\delta \vec{r}_i$, які пов'язані із варіаціями узагальнених координат δq_s виразом:

$$\delta \vec{r}_i = \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \delta q_s. \quad (3)$$

Запишемо принцип Д'аламбера-Лагранжа

$$\sum_{i=1}^N \left(\vec{F}_i - m_i \frac{d\vec{V}_i}{dt} \right) \delta \vec{r}_i = 0$$

і підставимо в нього віртуальні переміщення системи (3). У результаті отримаємо

$$\sum_{i=1}^N \left(\vec{F}_i - m_i \frac{d\vec{V}_i}{dt} \right) \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \delta q_s = 0.$$

Після простих перетворень змінимо порядок визначення сум

$$\sum_{s=1}^l \left(\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} - \sum_{i=1}^N m_i \frac{d\vec{V}_i}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) \delta q_s = 0. \quad (4)$$

Слід звернути увагу студентів на те, що величина в дужках $\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = Q_s$ є узагальненою силою, що відповідає узагальненій координаті q_s .

Розглянемо очевидний допоміжний вираз

$$\frac{d}{dt} m_i \vec{V}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = m_i \frac{d\vec{V}_i}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} + m_i \vec{V}_i \frac{d}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s},$$

звідки

$$m_i \frac{d\vec{V}_i}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = \frac{d}{dt} m_i \vec{V}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} - m_i \vec{V}_i \frac{d}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s}.$$

Підставимо цей вираз у (4):

$$\sum_{s=1}^l \left(\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} - \sum_{i=1}^N \left(\frac{d}{dt} m_i \vec{V}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} - m_i \vec{V}_i \frac{d}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) \right) \delta q_s = 0$$

або

$$\sum_{s=1}^l \left(\sum_{i=1}^N Q_s - \sum_{i=1}^N \left(\frac{d}{dt} m_i \vec{V}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} - m_i \vec{V}_i \frac{d}{dt} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) \right) \delta q_s = 0. \quad (5)$$

Виразимо швидкість матеріальних точок, використовуючи її означення та (2)

$$\vec{V}_i = \frac{d\vec{r}_i}{dt} = \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \frac{dq_s}{dt} + \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial t} \Rightarrow \quad (6)$$

$$\vec{V}_i = \frac{d\vec{r}_i}{dt} = \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \dot{q}_s + \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial t},$$

де величина

$$\dot{q}_s = \frac{dq_s}{dt} \quad (7)$$

є узагальненою швидкістю. Вона має розмірність звичайної швидкості, якщо узагальнена координата – лінійна величина, і – кутової швидкості, якщо q_s – кутова величина.

Використовуючи (6), визначимо похідні $\frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s}$ і $\frac{d}{dt} \left(\frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right)$,

пам'ятаючи, що при розрахунку частинної похідної від деякої функції багатьох змінних за одним із аргументів, інші вважаються постійними. Одержуємо:

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) = \frac{\partial \vec{V}_i}{\partial q_s}, \quad (8)$$

$$\frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = \frac{\partial \vec{V}_i}{\partial \dot{q}_s}. \quad (9)$$

Підставимо ці вирази в (5)

$$\sum_{s=1}^l \left(Q_s - \sum_{i=1}^N \frac{d}{dt} \frac{\partial}{\partial \dot{q}_s} \frac{m_i V_i^2}{2} + \sum_{i=1}^N \frac{\partial}{\partial q_s} \frac{m_i V_i^2}{2} \right) \delta q_s = 0. \quad (10)$$

Змінимо у цьому виразі послідовність виконання операцій диференціювання і підсумування

$$\sum_{s=1}^l \left(Q_s - \frac{d}{dt} \frac{\partial}{\partial \dot{q}_s} \sum_{i=1}^N \frac{m_i V_i^2}{2} + \frac{\partial}{\partial q_s} \sum_{i=1}^N \frac{m_i V_i^2}{2} \right) \delta q_s = 0.$$

і врахуємо, що $\sum_{i=1}^N \frac{m_i V_i^2}{2} = K$ – це кінетична енергія системи матеріальних точок. Тоді

$$\sum_{s=1}^l \left(Q_s - \frac{d}{dt} \frac{\partial K}{\partial \dot{q}_s} + \frac{\partial K}{\partial q_s} \right) \delta q_s = 0.$$

З огляду на те, що δq_s незалежні варіації узагальнених координат, які можуть задаватись довільним чином, у тому числі й не рівними нулю ($\delta q_s \neq 0$), приходимо до висновку, що ліва частина останнього виразу дорівнює нулю, якщо всі коефіцієнти при δq_s дорівнюють нулю:

$$Q_s - \frac{d}{dt} \frac{\partial K}{\partial \dot{q}_s} + \frac{\partial K}{\partial q_s} = 0, \quad s = 1, 2, \dots, l$$

або

$$\frac{d}{dt} \frac{\partial K}{\partial \dot{q}_s} - \frac{\partial K}{\partial q_s} = Q_s, \quad s = 1, 2, \dots, l. \quad (11)$$

Зауважимо, що система (11) і є системою рівнянь Лагранжа другого роду, яку у подальшому будемо називати просто рівняннями Лагранжа.

На лекції також потрібно відзначити, що, як відомо із теорії диференціальних рівнянь, існує лише один розв'язок рівнянь Лагранжа (11) при заданих початкових умовах. Отже, рівняння Лагранжа однозначно описують рух механічної системи.

Отже, приходимо до висновку, що рівняння Лагранжа представляють сукупну систему $3N-k=l$ звичайних диференціальних рівнянь другого порядку із незалежними функціями $q_1(t), q_2(t), \dots, q_s(t), \dots, q_l(t)$. Загальний розв'язок системи рівнянь буде залежати від $2l$ довільних

констант інтегрування C_1, C_2, \dots, C_{2l} . Звідси, інтеграли рівнянь (11) матимуть такий вигляд:

$$q_s = q_s(C_1, C_2, \dots, C_{2l}, t), \quad (12)$$
$$s = 1, 2, \dots, l.$$

Далі пропонуємо студентам визначити постійні інтегрування $(C_1, C_2, \dots, C_{2l})$, для цього необхідно знати стан системи у будь-який момент часу, наприклад $t=t_0$. Це означає, що для моменту $t=t_0$ повинні бути задані значення узагальнених координат

$$q_{0s} = q_{0s}(C_1, C_2, \dots, C_{2l}, t),$$
$$s = 1, 2, \dots, l,$$

і узагальнених швидкостей

$$\dot{q}_{0s} = \dot{q}_{0s}(C_1, C_2, \dots, C_{2l}, t),$$
$$s = 1, 2, \dots, l,$$

тобто будемо мати систему із $2(3N-k)$ алгебраїчних рівнянь, із яких можна визначити постійні інтегрування C_1, C_2, \dots, C_{2l} у вигляді

$$C_i = C_i(q_{01}, q_{02}, \dots, q_{0l}, \dot{q}_{01}, \dot{q}_{02}, \dots, \dot{q}_{0l}), i = 1, 2, \dots, 2l. \quad (13)$$

Підставляючи тепер знайдені значення C_i у систему рівнянь (12), отримуємо узагальнені координати у вигляді функцій q_s від часу і початкових умов. Рух системи тим самим буде однозначно визначеним в узагальнених координатах рівняннями (12). Якщо потрібно рух визначити у звичайних координатах, то використаємо їх зв'язок з узагальненими координатами (2). Після цього, якщо потрібно визначити сили реакції зв'язків, потрібно підставити (12) у рівняння руху – закон Ньютона і, тим самим, завершуємо розв'язання основної задачі механіки невіільних систем.

На лекції потрібно відзначити, що система диференціальних рівнянь руху механічної системи в узагальнених координатах (12) дає досить простий метод розв'язання задач динаміки. Вигляд рівнянь Лагранжа і їх кількість не залежать ні від кількості тіл, що входять у систему, що розглядаються, ні від того, як ці тіла рухаються, а визначається лише числом ступенів вільності. Крім цього, при голономних зв'язках у праві частини рівнянь входять лише активні сили. Отже, ці рівняння дозволяють заздалегідь виключити із розгляду всі невідомі сили реакції зв'язків, а у випадку в'язей із тертям сили тертя можна ввести у систему заданих сил. Наголошуємо, що у подальших лекціях ми покажемо, що рівняння Лагранжа спрощуються коли всі сили, які діють на систему, потенціальні, і тоді узагальнені сили виражаються лише через потенціальну енергію системи.

Далі наводимо рекомендації щодо складання рівнянь Лагранжа другого роду, які впливають безпосередньо із самої форми цих рівнянь та способу введення узагальнених координат:

1) зобразити на рисунку всі активні сили, що діють на систему; реакції зв'язків зображати не потрібно; якщо є сили тертя, то їх слід приєднати до активних сил; 2) визначити число ступенів вільності. Для цього потрібно уявно зупинити одне із тіл системи. Якщо всі тіла зупиняться, то система має один ступінь вільності, якщо – ні, то повторити все з іншим тілом, яке ще не зупинилось, і виконувати цю процедуру до тих пір, поки система не зупиниться. Кількість таких спроб дорівнює числу ступенів вільності; 3) вибрати для кожного ступеня вільності узагальнену координату; 4) обчислити кінетичну енергію системи, виразивши її через узагальнені координати та швидкості; 5) визначити частинні похідні від кінетичної енергії, які фігурують у рівняннях Лагранжа; 6) визначити потенціальну енергію системи, якщо сили потенціальні; 7) знайти узагальнені сили системи, які відповідають усім узагальненим координатам; 8) підставити у рівняння (11) похідні від кінетичної енергії та узагальнені сили; 9) інтегруючи записані диференціальні рівняння Лагранжа, отримуємо закон руху системи та (за допомогою початкових умов) визначаємо константи інтегрування. За необхідності можна визначити закон руху у звичайних (декартових координатах) та сили реакції зв'язків, використовуючи уже другий закон Ньютона для кожної матеріальної точки, на яку накладені в'язі; 10) дослідити отриманий розв'язок.

Підкреслюємо, що таку послідовність дій (1-10) при розв'язанні задач за допомогою рівнянь Лагранжа часто називають формалізмом Лагранжа.

Для закріплення цієї теми на практичних заняттях розв'язуються приклади, що ілюструють застосування рівнянь Лагранжа у вигляді (11) для розв'язання задач.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що подана методика дозволяє сформулювати в студентів достатньо глибоке й стійке розуміння понять “узагальнені координати”, “узагальнені сили”, “узагальнені швидкості” та дає уявлення про використання рівняння Лагранжа для розв'язання задач, які важко розв'язати, використовуючи лише закони Ньютона. Подальші дослідження будуть пов'язані з вивченням методичних особливостей навчання рівняння Лагранжа на основі інтегрального варіаційного принципу Гамільтона-Остроградського.

Література

1. Бондаренко А. А., Дубінін О. О., Переяславцев О. М. *Теоретична механіка: Підручник: У 2 ч. Ч.2: Динаміка*. Київ: «Знання», 2004. 590 с.
2. Булгаков В. М., Яременко В. В., Черниш О. М., Березовий М. Г. *Теоретична механіка: підручник*. Київ: ЦУЛ, 2017. 640 с.
3. Іванов Б. О., Максютя М. В. *Конспект лекцій із теоретичної механіки: навчальний посібник*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 207 с.
4. Єжов С. М., Макарець М. В., Романенко О. В. *Класична механіка*. Київ: Фізичний факультет, 2007. 399 с.
5. Литвинов О. І., Михайлович Я. М., Бойко А. В., Березовий М. Г. *Теоретична механіка Ч. II. Динаміка. Основи аналітичної механіки*. Київ: Агроосвіта, 2013. 576 с.

References

1. Bondarenko, A. A., Dubinin, O. O., Perejaslavcev, O. M. (2004) *Teoretychna mekhanika: Pidruchnyk: U 2 ch. Ch.2: Dynamika* [Theoretical mechanics: Textbook: In 2 parts Part 2: Dynamics]. Kyjiv: Znannja [in Ukrainian].
2. Bulghakov, V. M., Jaremenko, V. V., Chernysh, O. M., Berezovyy, M. Gh. *Teoretychna mekhanika: pidruchnyk* [Theoretical mechanics: textbook]. Kyjiv: CUL [in Ukrainian].
3. Ivanov, B. O., Maksjuta, M. V. (2012) *Konspekt lekciy iz teoretychnoji mekhaniky: navchalnyj posibnyk* [Synopsis of lectures on theoretical mechanics: tutorial]. Kyjiv: Vydavnycho-poligrafichnyj centr «Kyjivskij universytet». [in Ukrainian].
4. Jezhov, S. M., Makarej, M. V., Romanenko, O. V. (2007) *Klasychna mekhanika*. Kyjiv: Fizychnyj fakulitet [in Ukrainian].
5. Lytvynov O. I., Mykhajlovych Ja. M., Bojko A. V. & Berezovyy M. Gh. (2013) *Teoretychna mekhanika Ch. II. Dynamika* [Theoretical mechanics Ch. II. Dynamics. Fundamentals of Analytical Mechanics]. *Osnovy analitychnoji mekhaniky / Kyjiv: Aghroosvita* [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Майбутній фахівець після закінчення навчального закладу вищої освіти повинен вміти застосовувати отримані фундаментальні знання на практиці. До таких відносяться й загальні варіаційні принципи. У педагогічному університеті студенти бакалаврату розглядають варіаційні принципи при вивченні класичної механіки на третьому курсі. Але виявлено, що в деяких студентів у процесі вивчення цього питання, спостерігаються труднощі під час засвоєння окремих понять та самостійного застосування набутих знань для розв'язання завдань. Одним з таких важких для сприйняття майбутніми вчителями питань є тема "Рівняння Лагранжа як наслідок диференціального варіаційного принципу Д'аламбера-Лагранжа". Констатовано, що в теорії та методиці викладання фізики практично відсутні дослідження, у яких висвітлювалися б методичні аспекти навчання основ аналітичної механіки. Як наслідок, обґрунтування рівняння Лагранжа розглянуто фрагментарно в окремих посібниках для студентів інженерних спеціальностей.

Для дослідження використані такі методи: систематичний науково-методичний аналіз підручників та посібників, статей з проблеми дослідження; спостереження за навчальним процесом, синтез, порівняння та узагальнення теоретичних положень, виявлених у науковій та навчальній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду.

У статті розглянуто один із можливих способів навчання теми "Рівняння Лагранжа як наслідок диференціального варіаційного принципу Д'аламбера-Лагранжа", відповідно до якого зміст цієї теми слід розкривати після формування понять "узагальнені координати", "узагальнені сили", "узагальнені швидкості" та їх одиниці вимірювання. Можна констатувати, що цей метод дозволяє сформуванню в студентів достатньо глибоке і стійке розуміння зазначених понять та дає уявлення про використання рівняння Лагранжа для розв'язування задач, використовуючи лише закони Ньютона. Подальші дослідження будуть пов'язані з вивченням методичних особливостей навчання рівняння Лагранжа на основі інтегрального варіаційного принципу Гамільтона-Остроградського.

Ключові слова: вчителі фізики, класична механіка, узагальнені координати, узагальнені сили, узагальнені швидкості, рівняння Лагранжа.

УДК 378:338.46

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-207-215

PERSONALITY-REFLECTIVE COMPONENT OF SERVICE SPHERE SPECIALISTS' ACTIVE PROFESSIONAL POSITION

ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ АКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

OLENA IVANOVA,

Postgraduate student

<https://orcid.org/0000-0002-9251-382X>

ivanova_elena@ukr.net

Alfred Nobel University

ОЛЕНА ІВАНОВА,

аспірант

Університет імені Альфреда
Нобеля

✉ 18 Sicheslavska Naberezhna,

Dnipro, 49000

✉ вул. Січеславська Набережна,

18, м. Дніпро, 49000

Original manuscript received: August 07, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article defines the content of the personal-reflective component of the active professional position of a specialist in the service sphere. It is noted that the formation of an active professional position of future specialists in the service sphere is characterized by certain features associated with the formation of personal qualities that can be considered professionally necessary for specialists of this professional direction. The approaches of scientists to understanding the activity of professional behavior specialist services. The influence of rapid development of small business, entrepreneurship, commercialization of the service sector on the personality of the modern specialist of the service sector is noted. The personal qualities of a specialist in the service sphere, which are related to the personal and reflective components of an active professional position, are highlighted. It is established that a personal component in the structure of professional activity of specialist in the sphere of services associated with the philosophy of the contents of the specified field of activity, which requires the formation of professional qualities that manifest in their own abilities to find solutions in unusual situations, take the initiative to communicate with customers and the like. Attention is focused on the unity of the content of the personal component with reflexive qualities. The author presents his own understanding of personal qualities, which can be attributed to the personal component of professionally active behavior of a specialist in the service industry: independence; initiative; self-organization; flexibility; mobility; the ability to cultivate; art; vigor; organizational abilities.

It is noted that the reflexive component is a mandatory element of the structure of professionally active behavior of the future specialist in the service sphere. Presents own understanding of personal qualities that can be attributed to the reflexive component of the professional activity of the specialist services adequacy of self-identity specialist at all levels (physical, mental, professional); a reinterpretation of his own

experience; observation in communication with the client; identify opportunities of self-actualization in the profession.

Key words: *service sphere, specialist of servis sphere, active professional position, personal component, reflection, reflective component.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення суспільство висуває нові вимоги до підготовки фахівців сфери послуг: рівня освіти, професіоналізму, ціннісних орієнтацій. Ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця сфери послуг залежить від багатьох факторів, серед яких особливе місце займає сформована активна професійна позиція. Сформованість у фахівця активної професійної позиції, на нашу думку, значно полегшує його реалізацію в професійному середовищі. Формування професійно важливих якостей фахівця сфери послуг сприятимуть ефективному становленню особистості здобувача освіти, зміні їхнього уявлень про професію.

Проблема формування професійно важливих якостей фахівця нового типу, що здатний працювати в умовах глобалізованого бізнесового простору, є досить популярною в науковому дискурсі, однак кожна окрема професія вимагає деталізації зазначеної наукової проблеми згідно з конкретним змістом професійної діяльності фахівця, а отже, якісна структура особистості фахівця сфери послуг, представлена в *особистісно-рефлексивному* компоненті, вимагає дослідження окремих акцентів, зокрема, пов'язаних із виявленням активної професійної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі дослідження ми спиралися на результати численних розвідок, присвячених висвітленню сутності професійної позиції особистості (О. Абульханової-Славської, С. Безсонова, Б. Братусь, О. Ігнатюк, Н. Ісаєвої, Г. Коваленко, Г. Коджаспірової, І. Кулініч, Н. Лавриченко, А. Маркової, О. Мешко, С. Прядко, О. Резван, Л. Руденко, О. Руденко, С. Рубінштейн, В. Слободчикова, О. Чаплигіна та ін.), праці, пов'язані з особливостями професійної діяльності фахівців сфери послуг. Особливе значення в аспекті проблеми мали праці, в яких розглядалися професійно важливі якості фахівця сфери послуг, набуття яких свідчить про те, що людина досягне професійного успіху саме в зазначеній галузі. Так, І. Носова, В. Чепок до основних професійних умінь фахівця сфери обслуговування відносять: діалогово-мовні, інформаційно-технологічні, аудіо-контактні, аналітико-управлінські, оціннно-рефлексивні (Носова, Чепок, 2012). В. Толочек зауважує на підсистемі психологічної компетентності, яка має провідну значущість для представників професій типу “людина-людина”, зокрема для фахівців сфери послуг (Толочек, 2005). О. Приймук наголошує на важливості для фахівця сфери послуг сформованої підприємницької компетентності, яка передбачає розвиток економічного мислення, розуміння базових економічних, фінансових категорій, володіння навичками ефективної господарської діяльності, знання чинного законодавства (Приймук, 2016). Необхідними якостями фахівців ресторанного бізнесу науковець вважає гнучкість, технологічність, дисциплінованість, відповідальність, витривалість, стресостійкість,

ініціативність, здатність до творчості (Приймук, 2016). Я. Казарницька серед професійно важливих якостей фахівців з туризму виділяє здатність вирішувати нестандартні ситуації, комунікабельність та швидкість реакції (Казарницька, 2009). За твердженням Є. Клімова, одним із найбільш значущих аспектів професійної діяльності фахівців сфери обслуговування є взаємостосунки із людьми. До якостей, що забезпечують успішність комунікації, автор відносить організаційні, вербальні й невербальні, мнемічні, здатність впливати, психічну та емоційну врівноваженість, емпатію (Клімов, 1996). Подібної думки дотримується О. Приймук. Науковець представляє необхідність набуття фахівцем сфери послуг поєднання якостей вимогливості та м'якості (Приймук, 2016). У праці О. Кокун професійно важливою характеристикою фахівця сфери послуг визначено якості самоконтролю, самокритичності, прагнення до усунення професійних стереотипів щодо надання послуг (Кокун, 2013). Переважна більшість науковців у дослідженні характеристик працівників сфери обслуговування надають важливості утворенням, що стосуються вмінь володіння емоціями, терпіння.

Аналіз вищевказаних поглядів науковців щодо особливостей професійно важливих якостей сучасного фахівця сфери послуг (обслуговування) дозволяє нам представити, які із цих якостей (або інші) і наскільки можуть виявляти професійно активну поведінку фахівців сфери послуг.

Мета статті полягає у визначенні змісту особистісно-рефлексивного компонента активної професійної позиції фахівця сфери послуг.

Згідно з метою було поставлено такі завдання: розглянути підходи науковців щодо розуміння активності в професійній поведінці фахівця сфери послуг; узагальнити основні характеристики особистісного та рефлексивного компонентів професійно активної поведінки фахівця сфери послуг.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що формування активної професійної позиції майбутніх фахівців сфери послуг характеризується певними особливостями, пов'язаними із сформованістю особистісних якостей, які можна вважати професійно необхідними для фахівців зазначеного професійного спрямування. Визначення окремого особистісного компонента в структурі професійно активної поведінки майбутнього фахівця сфери послуг пов'язуємо із філософією змісту зазначеної сфери діяльності, яка, зокрема, вимагає від фахівця сформованості професійних якостей, які виявляються в уміннях самостійно знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, виявляти ініціативу, спілкуватись з клієнтами тощо. На думку Л. Зельман, це передбачено тим, що працівник сфери обслуговування має враховувати індивідуальні особливості користувача послуг, його смаки та низку інших чинників (Зельман, 2014).

У розумінні Г. Дегтярьової, робота у сфері послуг вимагає від фахівця сформованості специфічних якостей, серед яких, зокрема, виокремлюються репутація, здатність вибудовувати продуктивні стосунки зі споживачами послуг, особистісна культура і культура обслуговування.

Проведене автором дослідження виявило, що 86,6% майбутніх фахівців зазначеної галузі визначають необхідною якістю для професійної реалізації активність, а 60% – вбачають ресурси розвитку сучасного фахівця в його ініціативності та самоорганізованості (Дегтярьова, 2014). Нам видається цікавим віднесення автором репутації до особистісних якостей, однак маємо намір заперечити таку однозначність у розумінні зазначеного утворення, оскільки репутація складається із суб'єктивних уявлень членів професійного середовища про працівника на підґрунті виявлення ним власної професійної позиції в діяльності. При цьому підтримуємо автора у високій оцінці якостей активності, ініціативності та самоорганізованості для формування особистості фахівця сфери послуг. Уважаємо, що саме ці якості мають стати основою активної професійної поведінки майбутніх фахівців.

Дослідження Л. Коротковою професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера дозволило загострити увагу на стрімкому розвитку малого бізнесу, підприємницької діяльності, комерціалізації сфери послуг, унаслідок чого в межах зазначеного утворення важливими якостями особистості визначено її здатність планувати власну професійну діяльність з урахуванням економічних і соціально-демографічних особливостей розвитку регіону та прогнозувати її результати (Короткова, 2017). У такому розумінні змісту розвитку особистості фахівця сфери послуг вбачаємо необхідною для формування активної професійної поведінки гнучкості та мобільності як необхідних особистісних якостей.

Деякі науковці особистісний компонент за змістом поєднують із рефлексивними якостями. Зокрема, зауважується про здатність виявляти ініціативу у виконанні завдань, уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми, творчий характер мислення (Зельман, 2014); здатність критично мислити, висловлювати власну думку, вести рефлексивний професійний діалог, володіти готовністю до адекватної самооцінки, прагненням до обґрунтування своєї позиції, мати високі показники пам'яті, психомоторних реакцій, уваги тощо (Короткова, 2017). Власне, маємо зауважити, що ефективність рефлексії саме і визначається її операціональністю щодо інших процесів перетворення особистості, а кожна нова якість, набута через рефлексію, стає елементом позитивного самоперетворення людини.

Про самовдосконалення фахівця сфери послуг йдеться в праці Р. Загнібіди. Так, автор стверджує, що в процесі розвитку особистості такого фахівця слід розрізняти його тенденції: як суб'єкта професійного розвитку; фахівця певної кваліфікації; зрілої особистості; активного учасника акме-орієнтованого процесу розвитку (Загнібіда, 2015). Отже, підкреслюємо, що саме активність особистості стає запорукою її самовдосконалення. Серед якостей, які слід самовдосконалювати фахівцеві сфери послуг задля досягнення професійного успіху, авторка виокремлює енергійність, ерудованість, терпимість, інтерес і повагу до людей; оригінальність; артистизм; творчість, спостережливість;

тактовність, вихованість; прагнення до саморозвитку; впевненість у собі, прийнятних рішеннях; цілеспрямованість, наполегливість; творчий початок; гнучкість мислення; упорядкованість. Крім того, науковець зауважує й на важливості розвитку комунікативних, вербальних, ораторських, організаторських здібностей (Загнибіда, 2015).

Виявлення організаторських якостей для фахівця сфери послуг свідчить не лише про високий рівень самодисципліни, але й про свідоме дотримання корпоративної культури. Пояснимо це тим, що саме активність в організації просування корпоративних цінностей (програми лояльності, способів обслуговування, суміжних продуктів тощо) свідчать про свідоме прийняття фахівцем себе як частини організації. І навпаки, коли фахівець замовчує можливості надання клієнтам додаткових послуг або всього пакета (що може бути обумовлене його негативними особистісними якостями), він виявляє пасивну професійну поведінку, яка не лише не сприяє розвитку корпорації, але й шкодить їй унаслідок незадоволення й відтоку клієнтів.

Обов'язковим елементом структури професійно активної поведінки майбутнього фахівця сфери послуг визначаємо *рефлексивний компонент*. Аналіз праць про зміст рефлексії та її роль у житті людини визначив, що провідною функцією зазначеного процесу є самодослідження життя людини у всіх його проявах: від навчання та розвитку до реалізації в різних сферах (Резван, 2014; Подкоритова, 2016). Крім того, рефлексія надає людині можливість свідомо планувати, регулювати та контролювати своє мислення, оцінювати істинність або хибність думок, розв'язувати різні завдання. Отже, функціями рефлексії стають контрольна, регулятивна, оцінна, а також планування та прогнозування.

На думку Р. Загнибіди, для процесу професійного самовдосконалення характерним є домінування рефлексивної активності з переосмислення й упорядкування різних аспектів власного досвіду. У результаті такої активності формуються особистісні сенси різного рівня узагальненості (Загнибіда, 2015).

Особливості діяльності фахівців сфери послуг спричиняють необхідність постійної рефлексії щодо вимог клієнтів. Так, розуміння того, що впливає на процес оцінювання задоволеності споживачів, стає джерелом як якісної самозміни професійної поведінки фахівця сфери послуг, так і вдосконалення технологій надання послуг. Таким чином, рефлексія може здійснюватись через спостереження за реакціями клієнта, комунікацію з ним, усвідомлення його додаткових бажань або запитів і, власне, вдосконалення процесу надання послуг.

У дослідженні Ю. Безрученкова та Г. Щуки рефлексивно-оцінна діяльність фахівця сфери послуг (зокрема готельно-ресторанного бізнесу) представлена як можливість адекватної самооцінки власної професійної діяльності, розвитку професійної культури, знаходження шляхів до самовдосконалення та реалізації потреб самоактуалізації в професії (Безрученков, Щука, 2013). У змісті представленого визначення чітко простежується рефлексивний процес як активна розмова

діяльність, джерелом якої є адекватна самооцінка, а наслідком якої стають самовдосконалення та самоактуалізація. Отже, активна рефлексія разом із розумінням фахівцем сфери послуг необхідності якісної самозміни, спонукає до визначення можливостей зайняти власну нішу в професії (можливо, у межах професійних функцій робити те, що ніхто не робить, таким чином збагачуючи діяльність особистим сенсом).

Деякі науковці, досліджуючи конкретні особистісно-професійні утворення, пов'язані із формування фахівця для сфери послуг, вкладають у зміст цих понять характеристики, які можуть бути віднесені до рефлексивного компонента активної професійної поведінки фахівців досліджуваної галузі. Так, у праці І. Шпичко йдеться про те, що соціальна компетентність фахівців сфери послуг потребує досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, здавалось би, нереальної, безнадійної справи, достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу (Шпичко, 2016). Вочевидь, йдеться про самооцінку, яка може стати або рушійною силою активності в діяльності, або відмовою від певних ризикованих елементів її змісту.

Крім рефлексії особистої готовності до виконання конкретних професійних функцій, для фахівця сфери послуг важливістю набуває ще й рефлексія його фізичних та психічних станів. Підтвердженням такої думки можна вважати дослідження Л. Короткової, в якому зокрема йдеться про рефлексивно-психомоторну компетентність фахівця сфери послуг, що полягає в здійсненні критичного аналізу особистісних вчинків та змісту професійної діяльності; здатності осмислення психомоторних реакцій, розвитку пам'яті, уваги, професійного саморозвитку і своєчасної корекції інших компетентностей; застосуванні творчого підходу до професійної діяльності та досягненні її максимальної ефективності (Короткова, 2017). Отже, маємо зауважити, що активність професійної поведінки залежить від усвідомлення фахівцем сфери послуг ресурсів власної фізичної та психічної здатності її виявлення.

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз наукових підходів щодо розуміння активності у професійній поведінці фахівця сфери послуг, зроблено спробу виділити основні характеристики його особистісного та рефлексивного компонентів. На нашу думку, до особистісних якостей, які можна віднести до особистісного компонента зазначеного утворення, відносяться: самостійність, ініціативність, самоорганізованість, гнучкість, мобільність, здатність до самовдосконалення, творчість, енергійність, організаційні здібності.

Узагальнення розуміння науковцями ролі рефлексії в підготовці фахівців для сфери послуг дозволило визначити основні елементи змісту рефлексивного компонента у виявленні ними активної професійної поведінки: адекватність самооцінки особистості фахівця на всіх рівнях (фізичному, психічному, професійному), переосмислення власного досвіду, спостережливість у комунікації з клієнтом, визначення

можливостей самоактуалізації в професії.

Вважаємо, що формування активної професійної позиції як комплексу особистісних і професійних ресурсів, представлених в особистісно-рефлексивному компоненті, що забезпечують можливість вирішення професійних завдань у майбутньому, має стати основою підготовки майбутніх фахівців сфери послуг.

Перспективи подальших досліджень активної професійної позиції фахівців сфери послуг вбачаються в продовженні визначення її компонентно-структурного змісту.

Література

1. Безрученков Ю. В., Шука Г.П. Визначення рівня сформованості професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2013. № 18(3). С. 10–19. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippp_2013_18\(3\)_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippp_2013_18(3)_4.pdf) (дата звернення 08.08.2019).
2. Дегтярьова Г. Психолого-педагогічні основи формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців професій типу "людина-людина". *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2014. № 5. С. 176–183. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippp_2014_5_19.pdf (дата звернення 08.08.2019).
3. Загнибіда Р. П. Професійне самовдосконалення майбутніх менеджерів туризму. *Карпатський край.* 2015. № 1–2. С. 163–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kkr_2015_1-2_23.pdf (дата звернення 08.08.2019).
4. Зельман Л. Н. Професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2014. Вип. 37. С. 270–274. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_51.pdf (дата звернення 08.08.2019).
5. Казарницька Я.Л. Процес формування професійної компетентності та працездатності майбутнього фахівця туристської індустрії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2009. № 10 (173). С. 67–74.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва: Изд-во „Институт практической психологии“; Воронеж: НПО „МОДЭК“, 1996. 400 с.
7. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: Видавничий Дім „Слово“, 2013. 640 с.
8. Короткова Л. І. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластеру. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2017. № 1. С. 104 – 110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2017_1_17.pdf (дата звернення 01.08.2019).
9. Носова І.О., Чепок В.І. Проблеми сучасної підготовки фахівців сфери обслуговування. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві.* 2012. № 1 (1). С. 115–119.
10. Подкоритова Л.О. Загальний теоретичний аналіз рефлексії як психологічного феномена. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2016. №4. С. 62–66.
11. Приймук О.О. Особливості формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць КПУ імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 33. С. 436–448.
12. Резван О.О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх

фахівців автомобільно-дорожньої галузі: монографія. Харків: Точка, 2014. 400 с.

13. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебн. пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с.

14. Шпичко І.О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 289 с.

References

1. Bezruchenkov, Ju. V., Shhuka, Gh.P. *Vyznachennja rivnja sformovanosti profesijnoji kultury majbutnikh fakhivciv sfery restorannogho ghospodarstva* [Determination of the level of formation of professional culture of future specialists in the field of restaurant management]. *Visnyk Lughans'kogo nacional'nogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagoghichni nauky* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko national University. Pedagogical science], 2013, no. 18(3), pp. 10-19. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_18\(3\)_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_18(3)_4.pdf)

2. Deghtjarjova, Gh. *Psykhologho-pedagoghichni osnovy formuvannja profesjno-osobystisnykh jakostej majbutnikh fakhivciv profesij typu „ljudyna-ljudyna”* [Psychological and pedagogical bases of formation of professional and personal qualities of future specialists of professions of type "the person-the person"]. *Pedagoghika i psykhologhija profesijnoji osvity* [Pedagogy and psychology of vocational education], 2014, no. 5, pp. 176-183. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_5_19.pdf

3. Zaghnybida, R. P. *Profesijne samovdoskonalennja majbutnikh menedzheriv turyzmu* [Professional self-improvement of future tourism managers]. *Karpats'kyj kraj* [Carpathian region], 2015, no. 1-2, pp. 163-168. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kkr_2015_1-2_23.pdf

4. Zeljman, L. N. *Profesijni jakosti majbutnikh kvalifikovanykh robotnykiv sfery obslughovuvannja* [Professional qualities of future skilled workers in the service sector]. *Suchasni informacijni tekhnologhiji ta innovacijni metodyky navchannja u pidgotovci fakhivciv: metodologhija, teorija, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], 2014, issue 37, pp. 270-274. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_51.pdf

5. Kazarnycjka, Ja. L. *Proces formuvannja profesijnoji kompetentnosti ta pracezdatnosti majbutnjogho fakhivcja turysts'koji industriji* [The process of formation of professional competence and efficiency of the future specialist of the tourism industry]. *Visnyk Lughans'kogo nacional'nogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagoghichni nauky* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko national University. Pedagogical science], 2009, no. 10 (173), pp. 67-74.

6. Klymov, E.A. (1996). *Psykhologhija professyonalna* [Professional psychology]. Voronezh, NPO „MODEK”, 400 p.

7. Kokun, O.M. (2013). *Psykhologhija profesijnogho stanovlennja suchasnogho fakhivcja* [Psychology of professional formation of a modern specialist]. Kyiv, Slovo Publ., 640 p.

8. Korotkova, L. I. *Sutnistj ta struktura profesijnoji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv sfery poslugh v umovakh osvithno-vyrobnychogho klasteru* [The essence and structure of professional competence of future specialists in the service sector in terms of educational and production cluster]. *Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogho universytetu. Pedagoghichni nauky* [Bulletin of Zaporizhzhya national University. Pedagogical science], 2017, no. 1, pp. 104-110. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2017_1_17.pdf

9. Nosova I.O. & Chepok V.I. *Problemy suchasnoji pidgotovky fakhivciv sfery obslughovuvannja* [Problems of modern training of specialists in the service sector].

Informacijni tehnologhiji v osviti, nauci ta vyrobnyctvi [Information technologies in education, science and production], 2012, no. 1(1), pp. 115-119.

10. Podkorytova, L.O. *Zaghalnyj teoretychnyj analiz refleksiji jak psykholohichnogho fenomena* [General theoretical analysis of reflection as a psychological phenomenon]. *Naukovyj visnyk Khersonskogho derzhavnogho universytetu. Psykholohichni nauky*. [Scientific Bulletin of Kherson state University. Psychological science] 2016, no. 4, pp. 62-66.

11. Prymuk, O.O. (2016). *Osoblyvosti formuvannja profesijno vazhlyvykh yakostej majbutnikh fakhivciv restorannogho biznesu* [Features of formation of professionally important qualities of future specialists of restaurant business]. *Problemy suchasnoj psykholohiji* [Problems of modern psychology], issue 33, pp.436-448.

12. Rezvan, O.O. (2014). *Formuvannja profesijno-refleksyvnoji pozycji majbutnikh fakhivciv avtomobilno-dorozhnoj ghaluzi* [Formation of professional-reflective position of future specialists in the automotive industry]. Kharkiv, Tochka, 400 p.

13. Toloček, V. A. (2005). *Sovremennaja psykholohija truda* [Modern psychology of work]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 479 p.

14. Shpychko, I.O. (2016). *Formuvannja socialnoji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv sfery obslughovuvannja u profesijnij pidgotovci*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of social competence of future service professionals in professional training. Cand. ped. sci. diss.]. Khmel'nitski, 289 p.

АНОТАЦІЯ

У статті визначено зміст особистісно-рефлексивного компонента активної професійної позиції фахівця сфери послуг. Зауважено, що формування активної професійної позиції майбутніх фахівців сфери послуг характеризується певним особливостями, пов'язаними із сформованістю особистісних якостей, які можна вважати професійно необхідними для фахівців зазначеного професійного спрямування. Розглянуто підходи науковців щодо розуміння активності в професійній поведінці фахівця сфери послуг. Відзначено вплив стрімкого розвитку малого бізнесу, підприємницької діяльності, комерціалізації сфери послуг на особистість сучасного фахівця сфери послуг. Виокремлено особистісні якості фахівця сфери послуг, які віднесено до особистісного та рефлексивного компонентів активної професійної позиції. Встановлено, що особистісний компонент у структурі професійно активної поведінки фахівця сфери послуг пов'язано із філософією змісту зазначеної сфери діяльності, яка вимагає від фахівця сформованості професійних якостей, які виявляються в уміннях самостійно знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, виявляти ініціативу, спілкуватись з клієнтами тощо. Акцентовано увагу на єдності змісту особистісного компонента із рефлексивними якостями. Представлено власне розуміння особистісних якостей, які можна віднести до особистісного компонента професійно активної поведінки фахівця сфери послуг: самостійність; ініціативність; самоорганізованість; гнучкість; мобільність; здатність до самовдосконалення; творчість; енергійність; організаційні здібності.

Зауважено, що рефлексивний компонент є обов'язковим елементом структури професійно активної поведінки майбутнього фахівця сфери послуг. Представлено власне розуміння особистісних якостей, які можна віднести до рефлексивного компонента професійно активної поведінки фахівця сфери послуг: адекватність самооцінки особистості фахівця на всіх рівнях (фізичному, психічному, професійному); переосмислення власного досвіду; спостережливість у комунікації з клієнтом; визначення можливостей самоактуалізації у професії.

Ключові слова: сфера послуг, фахівець сфери послуг, активна професійна позиція, особистісний компонент, рефлексія, рефлексивний компонент.

УДК 37.091.212.7 – 057.875

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-216-224

USING THE INSTRUMENT OF EVALUATION THE EFFECTIVENESS OF TEACHING AND STUDENT SUCCESS AT UNIVERSITY

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТУ ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ Й УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

OLENA KOZMENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-7063-2324>

olena_kozmenko@ukr.net

Volodymyr Dahl East Ukrainian
National University

✉ 59-a Tsentralnyi Avenue,
Severodonetsk, Luhansk region,
93400

ОЛЕНА КОЗЬМЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

Східноукраїнський національний
університет ім. В. Даля

✉ проспект Центральний, 59-а
м. Сєвєродонецьк, Луганська обл.
93400

Original manuscript received: August 01, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

In today's world higher education gives people the opportunity to fulfill their potential and achieve success. With the changing perspective in modern education systems, success means more than grades and includes emotional, social, cognitive, and academic development. Numerous studies confirm the multidimensionality of the concept of "success" in the academic environment and prove the impact of various factors on the success. According to American researchers there are three general components that influence student academic success. These components include: ability factors (inherited or previously attained), circumstances factors, and personal factors. All three components affect success in different ways. But the most important influence (up to 40%) has personal factors, which are individual differences that depend on a person's ability to influence them in a certain way. The role of personal variables such as academic self-efficacy, organization and attention to study, stress and time pressure, involvement in college activities, emotional satisfaction and classroom communication is analysed in this article. According to scientists these factors play a crucial role in predicting student success. In order to assess and identify personal variables important to college student success in 2008 Kansas State University (USA) researchers developed The College Learning Effectiveness Inventory (CLEI), which was constructed using empirical approaches grounded in a conceptual model. The CLEI assessment helps to get individual student profile of six factors and to identify strengths and limitations on these personal variables. It can be used as a screening tool to design interventions for student academic success and retention efforts.

Keywords: *success, students, components of success, personal factors, assessment tool, The College Learning Effectiveness Inventory.*

Постановка проблеми. Успішне закінчення закладу вищої освіти в сучасному суспільстві сприймається як найважливіше досягнення особистості на певному етапі її життя. Це свідчить про перехід до нового етапу в житті, особистісний розвиток, отримання певного статусу, сприяє підвищенню самооцінки. Успіх важливий для студентів, оскільки він демонструє, що вони відповідають очікуванню бажаних цілей навчання і, таким чином, покращують свої шанси на довгострокове особисте і кар'єрне зростання. З іншого боку, вища освіта надає суспільству неабияку користь не тільки у вигляді висококваліфікованих випускників, їх усебічного розвитку, але й сучасних економічних, наукових і технологічних досягнень. Зрозуміло, що цей внесок суспільство отримує тільки в тому випадку, коли випускник закладу вищої освіти демонструє високий професійний рівень, навички продуктивного життя, кар'єрне зростання, легку адаптацію в суспільстві й на робочому місці. Відповідальність закладів вищої освіти за результати навчання спрямовує їх на пошук шляхів допомоги студентам у досягненні успіху, створенні відповідних соціальних, академічних та психолого-педагогічних умов навчання. Важливим питанням, яке розглядалося протягом десятиліть у світовій вищій освіті, є те, що на прогрес студентів у досягненні успіху впливають окремі чинники. Успіх може означати багато різних результатів для будь-якої особи; загальноприйняте визначення успішності навчання в університеті включає "хороші академічні досягнення у вигляді оцінок або балів, очікувана тривалість навчання до отримання відповідного ступеня та досягнення навичок продуктивного життя" (Kim, 2010: 112). Але успішність все ще залишається доволі складним для визначення терміном через численні особисті та інституційні фактори, що впливають на успіх студентів. Крім того, успішність студентів є вкрай важливим показником для установи вищої освіти, оскільки демонструє виконання університетом своєї місії щодо навчання, виховання і підготовки студентів до життя поза межами навчального закладу. Останніми роками під впливом реформ перспективним напрямком системи освіти є переорієнтування закладів вищої освіти на надання допомоги студентам в досягненні результатів навчання, власному розвитку і формуванні успішності. Це означає, що успіх студентів залежить від сукупності умов, що містять відповідальність студентів за власне навчання, відповідальність адміністрації і професорсько-викладацького складу установи вищої освіти за результати навчання студентів, їх вдалу взаємодію та наявність сприятливих умов освітнього середовища (Hunter, 2006). Відповідальність та співпраця студентів і викладачів щодо досягнення успіху є предметом багатьох досліджень, але фактори, що впливають на здатність студента успішно закінчити заклад вищої освіти, привернули увагу в останні роки, і особливу цікавість викликають дослідження психолого-педагогічних факторів, які були виявлені при спробах ідентифікувати тих студентів, які, швидше за все, досягнуть успіху в університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми

успішності студентів або досягнення у закладі вищої освіти привертало увагу багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Ю. Андреева, М. Батурін, І. Бех, О. Бондаревська, В. Давидов В. Дряпіка, І. Зязюн, І.Я. Лернер, М. Мантрова, О. Пехота, А.Н. Шевченко, Н.А. Шевченко та інші вчені розглядали різні аспекти успішності з точки зору психології і педагогіки. Також питаннями успішності у тій чи іншій мірі опікувалися Дж. Аллен, Р. Ассаджіолі, М. Аткинсон, І. Барнет, Р. Бендлер, К. Бауер, Дж. Грехем, У. Джеймс, Д. Дьюї, Д. Карнегі, А. Маслоу, Д. Нордсток, С. Робінс, Д. Рок, Дж. Фінн та ін. Такі вчені, як Г. Вілсон, К. Мілс, С. Кар, Ю. Кім, Дж. Ку, Г. Пайк, М. Прітчард, Л. Розенвокс, Дж. Смарт, Р. Туткушян, Дж. Хейверс та інші проводили окремі дослідження щодо з'ясування умов і факторів, що впливають на успіх в університеті.

Мета статті – проаналізувати роль особистих факторів (академічна самоефективність, уміння організувати навчання та приділяти йому достатню увагу, стресостійкість, рівень соціальної активності в межах університету, емоційне задоволення і вміння спілкуватися під час навчання) у прогнозуванні успішності студентів та надати характеристику ефективного інструменту оцінювання цих факторів у студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Велика кількість досліджень щодо вивчення успіху студентів свідчить про зацікавленість науковців цією проблемою. Наприклад, Дж. Ку висловив думку, що успіх здобувачів вищої освіти формується на основі таких складових, як попередній досвід студента (академічна підготовка та готовність до навчання у ЗВО); активність (розвиток навичок навчання, залучення до соціального життя та освітнього середовища); результати отриманої освіти (бали академічної успішності та питання кар'єрної реалізації) (Ку, 2006). Деякі науковці вважають, що успіх означає лише вчасне закінчення освітнього закладу з хорошими оцінками (Finn, Rock, 1997). Але наукові дослідження останніх років показали, що успіх в університеті означає більше, ніж оцінки. На думку дослідників, він свідчить про загальний розвиток студента і має багато вимірів, окрім когнітивних та академічних факторів (Hunter, 2006). Американські дослідники Мері Прітчард і Грегори Вілсон зазначають, що емоційні та соціальні фактори мають вирішальне значення для успіху студентів, а завдяки їх адаптації до освітнього середовища академічні досягнення безпосередньо підпадають під значний вплив психологічних змінних (Pritchard, Wilson, 2003). Гарі Пайк і Джордж Ку підкреслюють, що для оцінювання успіху студента потрібно враховувати такі фактори, як поведінка, ставлення, очікування та рівень залучення студентів до соціального життя під час навчання (Pike, Kuh, 2005). Таким чином, останні наукові дослідження запровадили ідею розглядати педагогічні, соціально-психологічні фактори й активну взаємодію закладу вищої освіти і студента як запоруку досягнення ним більш високих результатів академічного успіху (Crisp, Baker, Griffin, Lunsford & Pifer, 2017). Модель академічної та соціальної інтеграції В. Тінто також підтверджує важливість активної участі в житті

університету. Автор наголошує, що чим більше заохочувати і спонукати студентів до активної участі в житті університету, тим більше вони демонструють бажання залишитися в ньому працювати та досягти успіху (Tinto, Pusser, 2006). Інша теорія очікуваної цінності підкреслює важливість мотивації як значущої складової академічної успішності. Згідно з цією теорією мотивація є прямим джерелом очікувань для досягнення успіху (Wigfield, 1994). Оскільки рівень очікувань зростає відносно академічних завдань, відповідно мотивація студентів підвищується, і вони навмисно й охоче беруть на себе зобов'язання досягати більш високі бажані цілі. У зв'язку з таким різноманіттям теорій щодо успіху студента певний інтерес становить дослідження вчених Канзаського державного університету (США), які запропонували класифікувати фактори, що впливають на успіх студентів, за трьома типами змінних (Kim, 2010). Перший – це досвід попередніх досягнень, тобто академічний успіх навчання в середній школі. Другий тип містить демографічні або соціально-економічні умови, які є незмінними і мають великий вплив на досягнення студентів. Прикладом такого типу змінних може виступати гендерна відмінність у досягненні успішності. Тобто, хоча деякі дослідження показали, що в показниках успішності не було суттєвої різниці, проте інші вказували на те, що особи жіночої статі були більш успішними, ніж чоловічої на першому курсі (Mills, 2009). Третій тип змінних складається з таких психолого-педагогічних факторів, як особливості сприйняття, ставлення та цінності, спрямованість дій. Ці фактори можуть індивідуально змінюватися і контролюватися особою (Kim, 2010). Увагу дослідників привернула саме ця група змінних, які легко змінюються і піддаються впливові. Ця група особистих факторів залежить від багатьох різних індивідуальних відмінностей. Кожна людина має здатність впливати, поліпшувати або формувати своє власне життя. Таким чином, дослідники довели, що на успіх студента впливають особистісні змінні, які відомі як “психосоціальні фактори”. На думку науковців, ці фактори включають ставлення, мотивацію, використання ресурсів освітнього середовища, а також такий педагогічний фактор, як підхід до навчання (Newton, 2008: 4). Незважаючи на те, що існує кілька типів особистих факторів, дослідники на чолі з Ф. Ньютоном (2008) наголошують, що академічна ефективність студента, впевненість у власних силах, стратегічна організація, підхід до навчання, вдале використання часу, стресостійкість, уміння управляти емоціями, участь студентів у житті університету та мотивація є одними з найголовніших особистих факторів, які впливають на успіх студентів вищих навчальних закладів (Newton, 2008). Заради дослідження впливу цих факторів на успіх навчання в Канзаському державному університеті (США) у 2008 році було розроблено Опитувальник ефективності навчання у вищому навчальному закладі (The College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)). Цей діагностичний інструмент складається з шести субшкал, що містять 50 тверджень для вимірювання особистих змінних у навчанні за п'ятибальною системою (від 1. “Ніколи” до 5. “Завжди”). Мета

опитувальника – організувати самооцінювання студентів за шістьма категоріями для виявлення факторів, що сприяють навчальному успіху. Субшкали діагностують такі корисні навички і якості студентів, як академічну самоефективність, уміння організувати навчання та приділяти йому достатню увагу, стресостійкість, рівень соціальної активності в межах університету, емоційне задоволення й уміння спілкуватися під час навчання. На думку авторів опитувальника, завдання полягало в розробці точного та значущого інструменту оцінювання, що допоможе студенту зрозуміти, як можна виявити ті особисті зміни, які мають вплив на власний успіх та містять ставлення, диспозиції та особливості поведінки. Результатом діагностики студента є покращення можливостей досягнення успіху та розробка плану стратегій дій для академічного розвитку. За результатами проведеного дослідження студентів можна класифікувати на такі групи: ті, хто потребує допомоги ззовні і відноситься до групи ризику, та ті, хто самостійно бажає покращити свої навички й уміння, щоб досягти більш високого використання свого потенціалу. Твердження субшкал опитувальника надають студенту поведінкові шаблони, які містять внутрішні риси або особливості і є моделями для наслідування в процесі створення корекційних програм для покращення результатів навчання. Ураховуючи значущість субшкал опитувальника, що містять персональні змінні та є, на думку авторів, найпотужнішими важелями досягнення успіху, доречно розглянути їх окремо. Перший фактор – академічна самоефективність демонструє рівень компетентності студентів при виконанні таких академічних завдань, як тести або домашні роботи. Пункти цієї шкали вимірюють упевненість у академічних здібностях, усвідомлення зусилля на навчання та очікування успіху в навчальному закладі. Ті, хто отримав високі результати, розраховують на успіх і досягнення важливих цілей. Ті, які мають низький бал, відчують невпевненість у можливих досягненнях та в майбутньому (Newton, 2008). Величезна кількість досліджень свідчить про позитивний взаємозв'язок між студентською самоефективністю та академічним успіхом (Aydin, 2017; Kim, 2010). Іншим значущим фактором, який достатньо корелює з успіхом студентів є наявність навичок самоорганізації навчання і позитивне ставлення до нього. Ця шкала вимірює навички організації завдань та структурування часу для постановки цілей, планування та проведення необхідних навчальних заходів. Ті, хто отримав високу оцінку, швидше за все, будуть використовувати ефективно організаційне планування та навички управління часом для досягнення академічного успіху. Ті, які мають низький бал, уникають стратегій планування та не мають зосередженості чи орієнтації на навчання в академічних питаннях.

Третя шкала діагностує рівень зусиль студента щодо раціонального управління часом, здатність організувати виконання завдань та зосереджуватися на навчанні. Ця шкала вимірює, як студенти справляються з тимчасовим тиском, життєвими ситуаціями та академічними потребами, які впливають на їх навчання. Ті, які набирають

високі бали, мають здатність керувати навчанням, не відволікатися, відчують себе менш перевантаженими. Ті, хто має низький бал, демонструє досвід високого академічного навантаження і не вірить, що може впоратися з академічними вимогами. Здатність організувати час і відповідальність щодо виконання академічних обов'язків може підвищити рівень успішності студентів, і навпаки, відсутність організаційних навичок негативно позначається на самооцінці успіху (Aydin, 2017). Управління часом як особиста змінна, що призводить до успіху, визначається як “здатність таким чином організувати свій час і виконання обов'язків, щоб отримати максимальний ефект від цього” (Combs, 2007: 74). П. Комбс (2007) також зазначав, що наявність навичок управління часом сприяє досягненню цілей і формує успіх студента.

Залучення до діяльності закладу вищої освіти є четвертою шкалою та вимірює організацію й участь у заходах. Ті, хто набрав високий бал, належать до багатьох студентських організацій і часто беруть участь в офіційних або неформальних заходах на території кампусу. Ті, у кого низький бал, є більш соціально ізольованими та не відчують потребу брати участь у соціальних заходах. Університет слід розглядати не тільки як місце для навчання, а й для того, щоб розвивати своє соціальне життя. Дослідження показали, що студенти, які стають учасниками соціальної діяльності, беруть участь в позанавчальних заходах, відчують переваги того, що вони є соціально активними. Участь у різноманітних соціальних заходах, занурення у студентське життя поза межами університету впливають на ті особисті фактори, що підвищують задоволеність навчанням і зайнятість студентів, формуючи їх успіх (Pascarella & Terenzini, 2005).

П'ята шкала “Емоційна задоволеність” вимірює емоційну реакцію та ступінь зацікавленості в академічному житті та освітньому середовищі університету. Його складає вдоволеність різними аспектами університетського життя, серед яких задоволеність факультетом, якістю навчання та змістом програм, діяльністю навчального закладу та соціальним середовищем, а також загальне задоволення від життя (Pascarella & Terenzini, 2005). Ті, хто набрав високий рівень, демонструють заохочення, зацікавленість та позитивне очікування щодо академічного життя та освітнього середовища. Ті, хто має низький бал, швидше висловлюють розчарування, негативні реакції та відчують себе незадоволеними академічним життям та своїм освітнім середовищем. Студенти, які емоційно задоволені університетом, активно відвідують курси і досягають значних академічних успіхів (Pascarella & Terenzini, 2005). Емоційне задоволення в студентів також викликають позитивні відносини з професорсько-викладацьким складом та студентами в групі. Цей вплив посилюється, якщо при викладанні відбувається відкрите спілкування на доброзичливій основі і взаємній зацікавленості в результаті. Увага адміністрації і викладачів до досягнень студента підвищує його емоційну задоволеність й стимулює до набуття кращих результатів.

Остання шкала “Спілкування під час навчання” спрямована на діагностику уміння спілкуватися вербальним та невербальним шляхом на заняттях. Відкритість і готовність до спілкування допомагає студенту подолати деякі перешкоди в навчанні, сприяє створенню атмосфери довіри, що посилює академічні досягнення й успіх. Ті, хто набрав високу оцінку за цією шкалою, демонструють наполегливість та активність у спілкуванні як з однокласниками, так і викладачами. Ті, у кого низький бал, ймовірно відчувають невпевненість і небажання висловлюватися та презентувати свої ідеї однокласникам, так і викладачам.

Таким чином, під час роботи з опитувальником CLEI студент має змогу, відповівши на всі 50 запитань, провести діагностику ефективності навчання, отримати звіт (індивідуальний профіль за шістьма шкалами), виявити сильні та слабкі сторони цих особистих змінних та за допомогою певних видів діяльності знайти шляхи вдосконалення якостей, що збільшить шанси на успіх. Подальші дослідження довели ефективність використання цього діагностичного інструменту, оскільки опитувальник використовується не тільки у вищих навчальних закладах США, але й був успішно адаптований в інших країнах (Saeed, 2014; Aydin, 2017).

Висновки. Отже, використання такого дієвого засобу діагностики особистих змінних, що впливають на успіх, як Опитувальник ефективності навчання у вищому навчальному закладі (The College Learning Effectiveness Inventory (CLEI) є доцільним і ефективним. Цей опитувальник, перш за все, дозволяє студентам використовувати його як оцінювальний інструмент щодо діагностики власних думок, почуттів або поведінки, пов'язаних з навчальними заняттями; має шкалу оцінювання, яка відображає ступінь від позитивного до негативного, тим самим показуючи, як зміст питання може допомагати або заважати навчальним заняттям; є доволі швидким і зручним інструментом оцінювання через свій он-лайн формат; дозволяє організувати негайний зворотній зв'язок зі студентом та надати йому інформацію про результати опитування, демонструючи схему його сильних і слабких сторін на індивідуальному профілі; результати дослідження можуть бути дійсно корисними, оскільки надають інформацію для розробки подальшої стратегії, корекційної програми, консультування, вимірювання подальшого прогресу в процесі роботи (Newton, 2008). Це дослідження може запропонувати різні перспективи для подальших розвідок, оскільки роль особистих чинників досліджується окремо за допомогою інструмента вимірювання ефективності навчання в університеті. Доцільно було б окремо проаналізувати прогностичну роль особистих змінних, щоб отримати чітку картину концепції ефективного навчання у закладі вищої освіти, дослідити вплив особистих змінних на успіх студентів у різні періоди навчання, адаптувати “Опитувальник ефективності навчання у вищому навчальному закладі” для роботи з українськими студентами тощо.

References

1. Aydin G. (2017). Personal Factors Predicting College Student Success. Eurasian Journal of Educational Research, 69, 93-112. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.6>

2. Combs, P. (2007). *Major in Success: Make college easier, fire up your dreams, and get a great job*. Ten Speed Press: New York.
3. Crisp, G., Baker, V. L., Griffin, K. A., Lunsford, L. G., & Pifer, M. J. (2017). *Mentoring undergraduate students*. ASHE Higher Education Report, 43(1), 7-103.
4. Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
5. Hunter, M.S. (2006). *Fostering student learning and success through first-year programs*. *Associations of American Colleges & Universities*, 4-7.
6. Kim, E., Newton, F.B., Downey, R.G., & Benton, S.L. (2010). *Personal factors impacting college student success: Constructing College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)*. *College Student Journal*, 44(1), 112-125.
7. Kuh, G.D. (2006). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning Report. Retrieved from http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf 2006
8. Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., & Carr, S. (2009). *Factors associated with the academic success of first year health science students*. *Advances in Health Science Education*, 14(2), 205-217. doi: 10.1007/s10459-008-9103-9
9. Newton, F.B., Kim, E., Wilcox, D., & Beemer, N. (2008). *Administration and scoring manual for the college learning effectiveness inventory (CLEI)*. Kansas State University, Manhattan.
10. Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
11. Pike, G.R., & Kuh, G.D. (2005). *A typology of student engagement for American colleges and universities*. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209. doi:10.1007/s11162-004-1599-0
12. Pritchard, M.E., & Wilson, G.S. (2003). *Using emotional and social factors to predict student success*. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28. doi:10.1353/csd.2003.0008
13. Saeed, M. (2014). *Psychometric properties of College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)*. *Journal of Psychological Models and Methods*, 3(14), 91-105.
14. Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. Retrieved from <http://nces.ed.gov/npec/papers.asp>
15. Toutkoushian, R.K., & Smart, J.C. (2001). *Do institutional characteristics affect student gains from college*. *The Review of Higher Education*, 25(1), 39-61. doi:10.1353/rhe.2001.0017
16. Wigfield, A. (1994). *Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective*. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. doi: 10.1007/BF02209024

АНОТАЦІЯ

У сучасному світі вища освіта надає людині можливість самореалізуватися і досягти успіху. Зі зміною перспективи успіх означає більше, ніж оцінки, і включає емоційний, соціальний, пізнавальний і академічний розвиток. Численні дослідження підтверджують багатоконпонентність поняття "успішність" в академічному середовищі і доводять факт впливу різноманітних чинників на досягнення успіху. На думку американських дослідників, існують три загальних компонентів, що впливають на успішність студентів. Вони включають: фактори здібностей (успадковані або раніше здобуті), фактори зовнішніх обставин та особистісні фактори. Усі три компоненти впливають на

успішність різним чином. Але найважливіший вплив (до 40 %) мають особистісні фактори, тобто індивідуальні відмінності, які залежать від здатності людини впливати на них певним чином. У статті аналізується роль таких особистих змінних, як академічна самоефективність, вміння організувати навчання та приділяти йому достатню увагу, стресостійкість та вміння організувати час, рівень соціальної активності в межах університету, емоційне задоволення і вміння спілкуватися під час навчання. Саме ці фактори, на думку вчених, відіграють вирішальну роль у прогнозуванні успішності студентів. Для діагностики цих якостей і умінь у студентів дослідниками Канзаського державного університету (США) було розроблено у 2008 році "Опитувальник ефективності навчання у вищому навчальному закладі" (*The College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)*), який був побудований з використанням емпіричних підходів, заснованих на концептуальній моделі. Використання CLEI дозволяє отримати індивідуальний профіль студента з результатами сильних та слабких сторін за шістьма факторами, що може слугувати інструментом для подальшої розробки заходів щодо поліпшення академічних досягнень і успіху студентів.

Ключові слова: успішність, студенти, компоненти успіху, особисті фактори, інструмент оцінювання, Опитувальник ефективності навчання у вищому навчальному закладі.

УДК 378.09.011.3:373.2.091.12-051
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-225-240

MODEL OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

LESIA MOROZ-REKOTOVA,
postgraduate, assistant

ЛЕСЯ МОРОЗ-РЕКОТОВА,
аспірант, асистент

<https://orcid.org/0000-0001-5161-721X>
lesamorozrekotova@gmail.com

Berdiansk State Pedagogical
University
✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

Бердянський державний
педагогічний університет
✉ м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4
Запорізька обл. 71100

Original manuscript received: August 05, 2019
Revised manuscript accepted: September 22, 2019

ABSTRACT

The article reveals the relevance of professional and communicative culture formation of future preschool educators, presents and describes the dynamic model of professional and communicative culture formation of future preschool educators, outlines the provisions that were the basis for its development. Methodological approaches (systemic, synergistic, acmeological and competent) with corresponding principles, pedagogical conditions are defined according to the structural components of the model (conceptual, substantive-procedural and resultant blocks). The stages of the content-procedural block realization are outlined, forms and methods of work are presented. The content as the core category of constructing a model of professional-communicative culture formation of future preschool educators based on the G. P. Guilford approach (regarding aspects of intellectual functioning), the stage of its realization (motivational, content-transformative and interpersonal stages) and the interdependence of these stages on the basis of vitagen learning are substantiated. Modern pedagogical technologies of teaching are briefly characterized: cognitive-oriented (cognitive technological model "Criterion-oriented learning", team training), game interaction in the educational profession of higher education institution (reflexive technologies of removing stereotypes, business and role-playing games) and personality-oriented ("sociodrama", tutoring).

Keywords: model, modeling, approaches, teaching technologies, pedagogical conditions, formation of professional and communicative culture of future preschool teachers.

Вступ. Формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має здійснюватися в межах нормативно-правового поля з урахуванням специфіки цієї професії. Це

поле складають галузеві стандарти вищої педагогічної освіти, до яких входять освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників (ОКХ), освітні програми (ОП) першого рівня вищої освіти. Специфіку цієї професії складає професійна комунікація вихователя, яку можна охарактеризувати за напрямками або сферами застосування, відповідно до яких використовують різні засоби акустичної системи мови. Перший напрям умовно відносимо до *дидактичного спрямування*, тобто освітнього, розвивального. Спрямування комунікації в цьому випадку полягає в озброєнні дітей новою інформацією, знаннями, поясненнями речей, явищ, ознак, закономірностей тощо. Мовлення вихователя в цих умовах матиме оповідну інтонацію, яка характеризується спокійною, рівною вимовою (під час проведення занять, дидактичних ігор, спостережень, бесід та інших спеціально організованих видів діяльності). Другий напрям умовно виокремлюємо як *виховний*. Така комунікація спрямована на виховання особистості дитини, тому мовлення має емоційно-експресивне забарвлення, що передає суб'єктивну модальність вихователя і стає засобом впливу. У цьому випадку мовлення матиме одну або кілька з таких видів інтонації: спонукання, осуду, підтримки, попередження, настанови, подиву, прохання тощо. Для ефективності застосування професійного мовлення як виховного, педагог повинен вміти ідентифікувати стан дитини, підібрати адекватні ситуації вербальні та невербальні засоби комунікації, реалізувати їх з відповідним інтонаційним забарвленням.

Також професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти має прояв ще й у таких напрямках професійної комунікації, як спілкування з батьками вихованців та колегами. На основі власного практичного досвіду можемо стверджувати, що спілкування з батьками потребує від вихователя беззаперечного терпіння, витримки, компетентності та етики. Навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти добирає необхідні тактики й засоби комунікації значно підвищують ефективність такої взаємодії в майбутній професійній діяльності. Професійна комунікація вихователя з колегами та керівництвом закладу вимагає високої компетентності та культурного рівня особистості, як загального, так і професійного.

Аналіз основних документів (ОКХ, ОП, навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, “Культура мовлення та виразне читання”, “Дошкільна лінгводидактика, культура мовлення та виразне читання”, “Основи педагогічної майстерності”, “Психологія спілкування” тощо) в розрізі нашого дослідження дає підстави констатувати, що нормативним змістом підготовки здобувачів вищої освіти передбачено формування таких компетентностей. Проте відсутність виразної орієнтації змісту та практичного матеріалу означених дисциплін на специфіку професійної діяльності фахівця дошкільної освіти значно зменшує їхні потенційні можливості у формуванні професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Наявна база навчально-методичного забезпечення

може забезпечити формування окремих складників професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Так, їх вивчення забезпечить теоретико-практичну основу формування нормативного (лінгвальна компетенція) та частково етико-естетичного (етика мовленнєвого спілкування) компонентів. Проте поза їх увагою залишаються комунікативний, емпатійний компоненти та етико-естетичний в повному обсязі свого потенціалу. Тож наразі постає нагальність та затребуваність розробки моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів вже на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Моделювання як об'єктивна та універсальна гносеологічна процедура широко застосовується в педагогіці. Моделювання відоме як загальнонауковий метод пізнання об'єктивної реальності. І хоча всі основні проблеми моделювання пов'язані з поняттям моделей, принципами та методами їх побудови й аналізу, а моделювання як метод пізнання має свою вже доволі тривалу історію, досі відсутнє єдине розуміння того, що таке модель. Найбільш широким є визначення моделі як системи, "дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему" [Уемов, 1971: 10]. Інакше кажучи, модель постає абстрагованим вираженням основної суті об'єкта моделювання, аналогом, "заміщенням" або квазі-об'єктом. Цю думку прослідковуємо у дефініціях дослідників різних галузей та довідкової літератури ([Амосов, 1965: 240] [Дахин, 2005: 45]; [Корнешук, 2008: 114]; [Краевский, 2006: 333]; [Штофф, 1966: 19]; тощо).

Ми послуговуємось визначенням моделі, надане С. Гончаренком: "штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються" [Гончаренко, 2008: 120].

Мета статті – презентувати та ґрунтовно описати динамічну модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, яка базується на засадах системного, синергетичного, акмеологічного та компетентнісного підходів з відповідними їм принципами.

Методи та методики дослідження. При розробці моделі було застосовано переважно такі теоретичні методи: аналіз навчальних планів, освітньо-професійних програм та практичного досвіду з організації та підготовки майбутніх вихователів ЗДО в педагогічних закладах вищої освіти, проведених теоретичних та практичних досліджень.

Результати та дискусії. Ґрунтом для побудови моделей постає використання конструктів та концептів. Конструкти – уявлення, які дослідник може визначити змістовно та виміряти за допомогою певної кількості індикаторів, концепти – це загальні положення, утворені з використанням конструктів. Основна вимога до моделі – це її "адекватність, тобто відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта" [Енциклопедія освіти, 2008: 516]. У

найзагальнішому вигляді модель визначають як систему елементів, що відтворює певні частини, зв'язки, функції досліджуваного предмета [Сисоєва, 2013].

Відповідно до класифікації освітніх моделей Є. Солодової та Ю. Антонова, в моделях освіти можна виокремити моделі “макрорівня”, які визначають концепцію розвитку системи освіти, та моделі “середнього” рівня, які моделюють якість освіти “на виході з конкретного вузу” [Солодова, 2005: 113]. Зважаючи на останнє, ми послуговуємося позицією С. Вітвицької, яка зазначає, що модель завжди постає аналогією та проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [Вітвицька, 2006: 33].

Беззаперечною основою моделі постає системний підхід. З його позицій процес формування певних якостей особистості розглядають як систему з чітко визначеними складниками (мета, зміст, форми та методи діяльності, етапи, результати тощо). Відображення цих компонентів в моделі є обов'язковим, бо уможливорює процес формування необхідних якостей.

Найпоширенішими складниками моделі професійної підготовки, на думку Т. Пушкар, постають такі: 1) *цільовий компонент*, який передбачає визначення мети, тобто результату такої підготовки; 2) *змістовий компонент* – розкриває специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів; 3) *процесуальний (діяльнісний)* – вміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення; 4) *результативний*, що детермінує співвіднесення мети і результату розробленої моделі та передбачає перевірку отриманих результатів в ході експерименту [Пушкар, 2013: 276].

При проєктуванні моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО виходили з тенденцій модернізації вищої освіти, що передбачає узгодження теоретичних концептуальних положень із потребами практики. Останні окреслено концепцією Державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти України (2012)), і полягають у модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізації її цілей та принципів, переорієнтації на розвиток особистості дитини. Це потребує парадигмальних змін у системі підготовки майбутніх вихователів ЗДО, переходу до формування фахівця нового типу.

Існують різні підходи до побудови конструкції моделі, які насамперед пов'язані з визначенням стрижневої категорії. Незначна частина дослідників такою категорією вважає етапи процесу формування, тоді як більшість не надає їм стрижневої ролі. Підтримуємо Ю. Смаковського, який переконаний, що “етапи є досить умовною категорією, певними орієнтирами, часовими проміжками, коли певна цільова установка є домінуючою. Позаяк не можна однозначно стверджувати, що, наприклад, на інформаційно-пізнавальному етапі не відбувається практичної орієнтації чи рефлексії” [Смаковський, 2018: 107].

У розрізі нашого дослідження стрижневою категорією постає зміст як засіб підготовки (формування), адже саме від змістового наповнення

залежить кінцевий результат – сформована професійно-комунікативна культура майбутнього вихователя ЗДО. Однак не можна не враховувати етапність реалізації цього змісту. Обґрунтуємо.

У процесі взаємодії фахівця з учасниками освітнього процесу в умовах ЗДО обидві сторони проходять певний шлях, який добре подано в моделі Дж. П. Гілфорда [Guilford, 1967]. Його незвичайний підхід побудовано навколо трьох основних аспектів інтелектуального функціонування: операцій, їх продуктів та змісту.

Операція як основний інтелектуальний процес передбачає когнітивну діяльність (наприклад, пізнання співрозмовника, відкриття його рис, особливостей, усвідомлення закономірностей та взаємозв'язків), вилучення інформації із пам'яті (попередні реакції на тон, конструкції речень, невербальні засоби спілкування тощо), дивергентне (за автором – генерування великої кількості варіантів) та конвергентне (за автором – вибір єдиного вірного варіанту та прийняття рішення) мислення, а також оцінка (судження про прийнятність інформації або рішення).

Очевидно, що операції здійснюють над певного роду інформацією (змістом), яка може бути зображувальною (конкретною), символічною (у формі довільних знаків – чисел, кодів), семантичною (у формі значень слів) та поведінковою (невербальна, зокрема, емоції). Застосування операції до інформації виробляє продукт, який може містити зв'язки між елементами інформації, її зміну (трансформацію), екстраполяцію висновків, отриманих на основі змісту та приймати форму реакції (відповіді) [Лефранзуа, 2005: 238–239].

Переконані, що для реакції, яка б не суперечила загальноприйнятим нормам та правилам поведінки, демонструвала високий культурний рівень, транслювала гуманістичні засади професійної діяльності та слугувала взірцем, необхідно мати достатній обсяг знань. Саме останні стануть конструктами для здійснення операцій, а глибина включеності здобувача в освітній процес, його мотивованість, активність окреслять рівень сформованості лінгвальної, комунікативної компетентності, здатності до емпатії та естетичності мовлення (згідно зі структурними компонентами ПКК вихователя ЗДО). Як бачимо, зміст набуває цінності саме в поетапності роботи з ним.

В основу розробленої моделі формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО покладено такі положення:

– підпорядкованість професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО державним (галузевим) стандартам вищої освіти, кваліфікаційним вимогам та сучасним тенденціям;

– формування ПКК має здійснюватись на компетентнісних засадах та основах вітагенного навчання (засноване на актуалізації життєвого досвіду особистості, інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях);

– акмеологічна спрямованість процесу формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО;

– професійна спрямованість змісту освітнього процесу з урахуванням специфічних особливостей майбутньої професії.

Модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО представлено на рис. 1.1. Її складають три блоки: концептуальний, змістово-процесуальний та результативний.

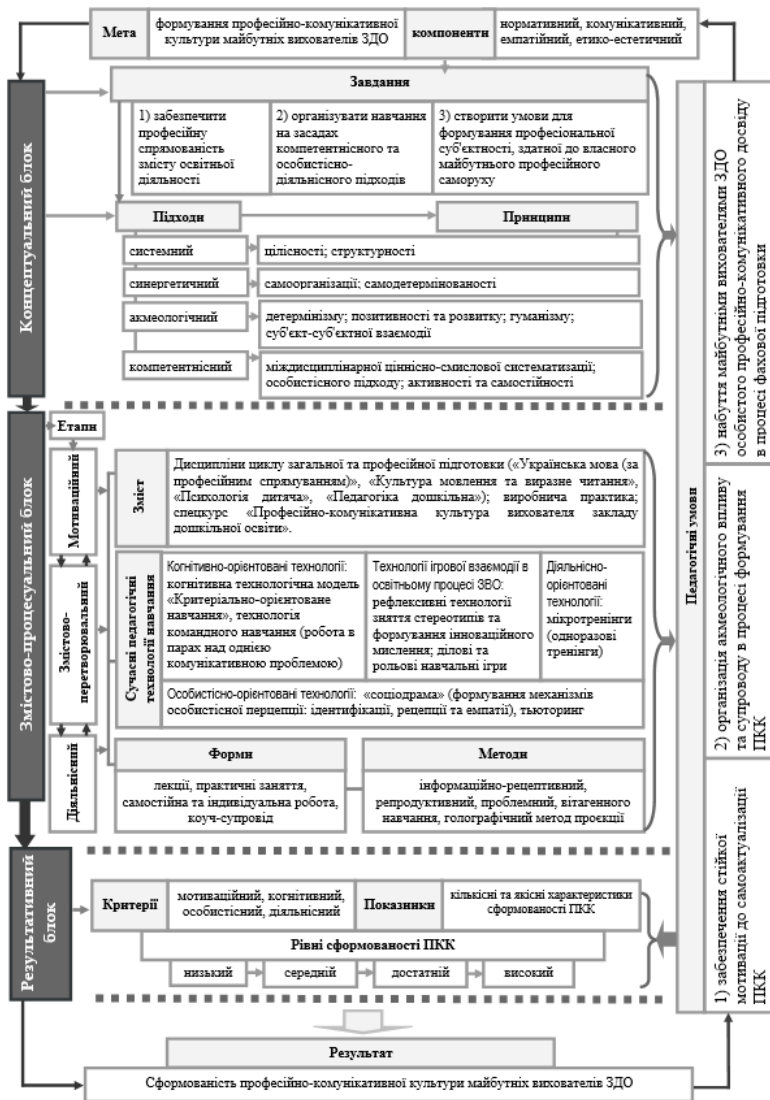


Рис. 1.1. Модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Перший (концептуальний) блок відображає напрями діяльності учасників освітнього процесу в умовах ЗВО, спрямовані на досягнення запланованого результату. Таким чином, відповідно до мети – формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО із вказаними структурними компонентами (нормативний, комунікативний, емпатійний, етико-естетичний) – визначено завдання: 1) забезпечити професійну спрямованість змісту освітньої діяльності; 2) організувати навчання на засадах компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів; 3) створити умови для формування професійної суб'єктності, здатної до власного майбутнього професійного саморуку. Концептуальний блок відображає й організацію процесу формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО на засадах методологічних підходів з відповідними принципами.

Відтак, формування ПКК забезпечує, по-перше, системний підхід, який надає можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системотвірні чинники та умови функціонування. По-друге, – синергетичний підхід, який характеризує особистісний розвиток педагога не лише як поступальний, лінійний, безконфліктний процес, а й процес, який супроводжують суперечності, що зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність. Відомо, що з позицій синергетики професійні рішення та дії визначаються не лише знаннями педагогічних закономірностей, сформованими вміннями і навичками, змістом і результатами аналітико-синтетичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей власного стилю роботи, власного Я. По-третє, – акмеологічний підхід, що забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку. У модель закладено вдосконалення і корекцію професійної діяльності, керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього фахівця, орієнтування на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. По-четверте, – компетентнісний підхід, що передбачає усвідомлення спонукань до діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів; аналіз та оцінку своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок; регулювання на цій основі свого саморозвитку і власної діяльності. Тому основне призначення компетентнісного підходу полягає у створенні умов для самоорганізації особистістю себе і своєї діяльності, виявлення і розвитку, формування навчальної позиції.

На основі студіювання системного втілення означених підходів виокремили найбільш доцільні в розрізі нашого дослідження принципи: цілісності, структурності, самоорганізації, самодетермінованості, детермінізму, позитивності та розвитку, гуманізму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, міждисциплінарної ціннісно-сислової систематизації, особистісного підходу, активності та самостійності.

Отже, визначені методологічні підходи за їх комплексного

застосування постають підґрунтям формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Виходячи із мети, структури ПКК та окреслених завдань, було визначено педагогічні умови, реалізація яких зумовить позитивну динаміку результатів формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Так, перша педагогічна умова – *забезпечення стійкої мотивації до самоактуалізації ПКК* – визначено на основі досліджень низки вчених (І. Беха [Бех, 2009: 27–33], В. Вілюнаса [Вилюнас, 2006], С. Занюка [Занюк, 2002], Є. Ільїна [Ильин, 2000], А. Маслоу [Maslow, 1943], Х. Хекхаузена [Хекхаузена, 1986]).

Переконані, що професійно-комунікативна культура – це одна з форм творчої самореалізації майбутнього фахівця (згідно моделі Дж. П. Гілфорда [Guilford, 1967]). Успішне її формування відбуватиметься за наявності самоорганізації особистості. Тобто, майбутній вихователь ЗДО сам, свідомо прагнутиме до пізнання, розвитку стійких інтересів, потреб та цінностей, а на їх основі випрацюватиме різні форми та стилі спілкування у майбутній професійній діяльності. Адже спілкуванню вчать в самому спілкуванні, де професійно-комунікативна культура як система особистісних проявів вдосконалюється лише у взаємодії з іншими комунікантами.

Під стійкою мотивацією до самоактуалізації ПКК розуміємо усвідомлення значення професійно-комунікативної культури у самореалізації; стійке прагнення підвищувати власну професійно-комунікативну культуру; забезпечувати гуманістичну спрямованість професійного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО; схиляння до натхненного стилю спілкування; прагнення зрозуміти співрозмовника незалежно від віку, рефлексія; прагнення до майстерного застосування методу ненасильницького спілкування.

Другу педагогічну умову – *організація акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування ПКК* – визначено з позицій акмеологічного підходу, за якого об'єктом вивчення постає людина в динаміці свого саморозвитку, самовдосконалення, а предметом – “закономірності самореалізації творчих потенціалів на шляху до вищих рівнів продуктивності та професіоналізму” [Ильин, В, 2003].

У процесі самореалізації майбутніх вихователів ЗДО, який пов'язаний з професійною самосвідомістю (усвідомлення й оцінка особистістю своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, моральних стереотипів й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, ідентифікація з професією, співвіднесення себе з професійним еталоном, цілісна самооцінка себе у життєдіяльності), затребувано вбачаємо роль викладача як тьютора (тьюторинг – процес підтримки самоосвітньої діяльності здобувача).

Під організацією акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування ПКК розуміємо: створення сприятливого освітнього середовища; стимулювання працездатності здобувача, наполегливості, прагнення до самоосвіти; орієнтацію особистості здобувача на

саморозвиток і самооновлення; виконання викладачем ролі тьютора у процесі формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Третя педагогічна умова – *набуття майбутніми вихователями ЗДО особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки* – визначено з позицій компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Перший – узагальнює характеристики здатності майбутнього фахівця ефективно діяти за межами навчальної ситуації, природно поєднує ідеї загально-професійного та особистісного розвитку. Другий – спрямований на розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця, його становлення з урахуванням індивідуальних особливостей та передбачає самоактуалізацію ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Під набуттям майбутніми вихователями ЗДО особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки розуміємо вправління в застосуванні набутих знань про форми (вербальна, невербальна, письмова) комунікативних технік в умовах аудиторії та виробничої практики.

Реалізація визначених педагогічних умов зумовлює підвищення рівнів сформованості ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Другий (змістово-процесуальний) блок забезпечує регулювання змістового наповнення процесу формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО в ході професійної підготовки; визначення форм, методів та сучасних педагогічних технологій навчання відповідно до змістових аспектів. Він містить три етапи формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО: мотиваційний, змістово-перетворювальний та діяльнісний. Останні два – взаємообумовлюють один одного. Мотиваційний етап спрямовано на мотивацію майбутніх вихователів ЗДО до оволодіння ПКК. Змістово-перетворювальний етап спрямовано на здобуття здобувачами вищої освіти інтегративної системи знань, яка охоплювала лінгвістичний, психологічний та педагогічний аспекти професійного спрямування й містила таке: 1) сучасні норми українського літературного мовлення; 2) основи комунікативної лінгвістики; 3) особливості професійно-педагогічної комунікації; 4) культуру міжособистісних стосунків; 5) педагогічну етику; 6) психологію спілкування.

Опосередкованим компонентом, що визначає зміст освіти, процесуальну частину та впливає на реалізацію єдності змістового та процесуального компонентів [Селевко, 2005: 37], обрано розробку спецкурсу “Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти”. Він постає інтегрованим доповненням до обов’язкових дисциплін загальної (“Українська мова (за професійним спрямуванням)”, професійної та практичної (“Психологія”, “Культура мовлення та виразне читання”, “Дошкільна лінгводидактика, культура мовлення та виразне читання”) підготовки, вибіркового навчальних дисциплін (“Педагогічна психологія”, “Вікова психологія”, “Тренінг розвитку спостережливості”, “Основи педагогічної майстерності”).

Діяльнісний етап спрямовано на практичну (професійну) реалізацію осягнутого змісту в умовах аудиторних занять та виробничої

практики. На виході з цього етапу передбачається певний рівень сформованості ПКК майбутніх вихователів ЗДО, який визначає ступінь активності здобувача, його наполегливість, працездатність, прагнення до саморозвитку. Взаємообумовленість цих етапів розкривають засади вітагенного навчання [Мартинець, 2015: 43–44], за якого відбувається перехід вітагенної інформації у вітагенний досвід, що має три стадії: первинне сприйняття, ціннісна фільтрація інформації, настановча. На останній стадії, інформація, що стала надбанням особистості, відкладається в резервах довготривалої пам'яті й знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях (компетентності).

На основі цієї моделі було визначено сучасні педагогічні технології навчання, форми та методи формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО.

Тож, до сучасних педагогічних технологій навчання віднесено такі:

1. Когнітивно-орієнтовані технології: 1) когнітивна технологічна модель “Критеріально-орієнтоване навчання”, сутність якої полягає у чіткій інструментальній спрямованості (табл. 1.1.); 2) технологія командного навчання (робота в парах, групами, підгрупами над однією професійно-комунікативною проблемою).

Таблиця 1.1.

Когнітивна технологічна модель «Критеріально-орієнтоване навчання»

Три рівня засвоєння знань	Спецкурс “Професійно-комунікативна культура вихователя ЗДО”	Практична діяльність	Самостійна робота
1 – ознайомлення, розмежування (діяльність спрямована на розпізнавання)	лекції: інформативні лекції-візуалізації, лекції-з розбором конкретних ситуацій, лекції-бесіди, класична	-	ведення “Щоденника самоактуалізації професійно-комунікативної культури”
2 – алгоритмічний (самостійне виконання алгоритмічної дії на основі здобутих знань)	практичні заняття, самостійна робота, індивідуальна робота, коуч-супровід	набуття особистого комунікативного досвіду в професійній комунікації	
3 – творчий (вирішення не типових завдань на основі здобутих знань)	практичні заняття, коуч-супровід, виробнича практика		

Сутність технології командного навчання полягає в тому, що здобувачі працюють парами або групами над однією професійно-комунікативною проблемою (тобто вирішення професійно-комунікативних задач).

2. Технології ігрової взаємодії в освітньому процесі ЗВО:

1) рефлексивні технології зняття стереотипів та формування

інноваційного мислення; 2) ділові та рольові навчальні ігри.

У рефлексивних технологіях зняття стереотипів та формування інноваційного мислення можна виокремити такі кроки: пошук нових ідей; формування нововведення; реалізація нововведення; закріплення нововведення.

Ділові та рольові навчальні ігри широко застосовують у сучасній практиці вищої освіти. Різниця між ними полягає в тому, що в рольових навчальних іграх учасники програють будь-який сюжет із життя або уявний, а в ході ділової – сюжет пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю.

3. Діяльнісно-орієнтовані технології: мікротренінг (одноразовий тренінг). Змістовий компонент моделі дослідження містить різні інформативні блоки, інтеграція яких забезпечує формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО. Мікротренінги можуть бути скомпоновані у цілісну систему (так званий “тренінг-марафон”), у якій кожен наступний логічно витікає з попереднього, закріплює та розвиває рівень як у змістовному плані, так і в плані вияву здібностей здобувачів, створення умов для їх реалізації [Селевко, 2005: 165]. Такої ж позиції дотримуються Й. Робес [Robes, 2009], Х. Лукош, М. Оверскі, П. де Вріс [Lukosch, Overschie, De Vries, 2004], Х. Колей, Ф. Ходкінсон [Colley, Hodkinson et al., 2003].

Особливість мікротренінгу полягає в розкладанні бажаної поведінки – прояву ПКК – на послідовність простих умінь, які, після оволодіння ними та їх об'єднання, приведуть до ефективної реалізації цієї складної поведінки.

4. Особистісно-орієнтовані технології: 1) “соціодрама”; 2) тьюторинг.

“Соціодрама” спрямована на формування механізмів особової перцепції – ідентифікації, рецепції та емпатії, оскільки предметом соціодрами постають міжособистісні стосунки та індивідуальні системи їх проявів.

Тьюторство, за переконанням А. Бойко, – це індивідуально соціальна діяльність, яка сприяє подоланню суперечності між самостійним творенням власного образу й образу за наслідуванням зразків культури. У цьому випадку ідея тьюторства розуміється дослідницею як творчий пошук (співробітництво і співтворчість) у процесі взаємодії двох суб'єктів навчання і виховання [Бойко, 2010: 7].

Виходячи з досліджень М. Ро, К. Вукеліч [Roe, Vukelich, 2001], Б. Сакс [Sax, 2002], розуміємо тьютора як викладача, який здійснює підтримку освітньої діяльності здобувача з урахуванням особливостей їх особистості, життя та поведінки. Найвагомішими виокремлюємо такі функції тьюторської діяльності: формування індивідуальної освітньої траєкторії та психологічна підтримка здобувачів з урахуванням особливостей їх особистості та поведінки у метадисципліні (спецкурс “Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти”).

Зазначені технології реалізують у формі лекцій, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи, коуч-супроводу з використанням інформаційно-рецептивного, репродуктивного,

проблемного методів, голографічного методу проєкції.

Останній блок моделі – результативний – передбачає оцінно-рефлексивний етап роботи і охоплює критерії оцінювання сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, на основі яких визначають рівні її сформованості. На основі визначеної структури ПКК майбутніх вихователів ЗДО в результативному блоці відображено такі критерії: мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний.

Результативний блок передбачає цілісність діагностики сформованості ПКК відповідно до критеріїв та їх показників, встановлених рівнів (високий, достатній, середній, низький) та характеризує динаміку позитивних змін відповідно до поставленої мети.

Очікуваний результат реалізації моделі дослідження та сукупності педагогічних умов – сформована професійно-комунікативна культура майбутнього вихователя ЗДО.

Висновки. Розроблена модель є динамічною, оскільки може доповнюватись та оновлюватись залежно від запитів та вимог професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, отриманих результатів реалізації моделі.

Взаємозалежність та взаємодоповнюваність компонентів моделі (концептуального, змістово-процесуального, результативного блоків) забезпечують системність формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Література

- 1.Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Амосов Н. М. – Киев : Наукова думка, 1965. – 302 с.
- 2.Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Бех І. Д. // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
- 3.Бойко А. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства / А. Бойко // Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1. – С. 4–11.
- 4.Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / Вилюнас В. К. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
- 5.Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
- 6.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко С. У. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с.
- 7.Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография / Дахин А. Н. – Новосибирск : НИПК и ПРО, 2005. – 232 с.
- 8.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 9.Занюк С. С. Психология мотивации : навч. посібник / Занюк С. С. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
10. Ильин В. В. Философия и акмеология / Ильин В. В., Пожарский С. Д. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
12. Корнецьук В. В. Моделивання в системі підготовки професійно

надійного спеціаліста: теоретичний аспект / Корнецьук В. В. // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 113–117.

13. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. “Педагогика”] / Краевский В. В., Бережнова Е. В. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.

14. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология / [пер. с англ. В. Волохинский, Н. Миронов, С. Рысев, А. Тулик]. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – 416 с.

15. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посіб. / Мартинець Л. А. – Вид. 2-ге, переробл. і допов. – Донецьк, 2015. – 102 с.

16. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання / Т. Пушкар // Витоки педагогічної майстерності. – Полтава, 2013. – Випуск 11. – С. 273–278.

17. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с. (Энциклопедия : в 2 т. / Г. Селевко; Т. 1.).

18. Сисоева С. О., Методология науково-педагогічних досліджень : підручник / Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 360 с.

19. Смаковський Ю. В. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Васильович Смаковський. – Бердянськ, 2018. 295 с.

20. Солодова Е. А. Математическое моделирование педагогических систем / Солодова Е. А., Антонов Ю. П. // МКО, 2005. – Ч. 1. – С. 113–119.

21. Уемов А. И. Логические основы моделирования / Уемов А. И. – Москва : Мысль, 1971. – 311 с.

22. Хекхаузен Х. Экстринсивная и интринсивная мотивации. Мотивация и деятельность : в 2 т. / [под ред. Б. М. Величковского]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – С. 234–248.

23. Штофф В. А. Моделирование и философия / Штофф В. А. – Ленинград : Наука, 1966. – 301 с.

24. Colley H. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Centre / Colley, H./Hodkinson, P. et al. – Leeds : Life Long Learning Institute University of Leeds, 2003. – 93 p.

25. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence [Електронний ресурс] / Guilford J. P. – New York : McGraw-Hill Education, 1967. – 538 p. – Режим доступу онлайн-версії книги: <https://trove.nla.gov.au/work/32625196?q&versionId=39730082>.

26. Lukosch H., De Vries P., Overschie M. // Proceeding of Edulearn09 International Association of Technology, Edukation, Development, 2009. – pp. 31–38.

27. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation [Електронний ресурс]. / Maslow A. H. // Psychological Review. 50, 1943. – P. 370–396. – Режим доступу до статті: <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

28. Robes Jochen. Microlearning and Microtraining: Flexible Kurzformate in der Weiterbildung / Jochen Robes // Handbuch E-Learning. – 30 Oktober. – 2009. – 19 s.

29. Roe M. F. Understanding the Gap between an AmericaReads Program and the Tutoring Sessions The Nesting of Challenges / M. Roe, C. Vukelich // Journal of Research in Childhood Education. – Vol. 16. – Issue 1. – 2001.

30. Sax B. Brief Report: New Roles for Tutors in an Online Classroom / B. Sax // Journal of College Reading and Learning. – Vol. 33. – Issue 1. – 2002.

References

1. Amosov, N.M. (1965). *Modelirovanie myshleniya i psihiki [Modeling of thinking and psyche]*. Kyev: Naukova dumka [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisooho pidkhotu v pedahohitsi [Theoretical and applied meaning of competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykhohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 27-33 [in Ukrainian].
3. Boiko, A. (2010). Tiutorstvo yak zasib zadovolennia osvityvnykh potreb osobystosti, krainy i suspilstva [Tutoring as a means of meeting the educational needs of an individual, country and society]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 1, 4-11 [in Ukrainian].
4. Vilyunas, V.K. (2006). *Psihologiya razvitiya motivatsii psihiki [Psychology of motivation development]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
5. Vitvytska, S.S. (2006). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of higher education pedagogy]*. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S.U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical researches: Methodological advice to young scientists]*. Kyiv-Vynnytsia [in Ukrainian].
7. Dahin, A.N. (2005). *Pedagogicheskoe modelirovanie [Pedagogical modeling]*. Novosibirsk: NIPK i PRO [in Russian].
8. Kremen, V.H. (Eds.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
9. Zaniuk, S.S. (2002). *Psyhohiia motyvatsii [Psychology of motivation]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
10. Ilin, V.V., & Pozharskij, S.D. (2003). *Filosofiya i akmeologiya [Philosophy and Acmeology]*. Saint Petersburg: Politehnika [in Russian].
11. Ilin, E.P. (2000). *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
12. Korneshchuk, V.V. (2008). Modeliuvannia v systemi pidhotovky profesiino nadiinoho spetsialista: teoretychnyi aspekt [Modeling in the system of training a professionally reliable specialist: theoretical aspect]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody": naukovo-teoretychnyi zbirnyk – Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda: scientific-theoretical collection*, (issue 14), (pp.113-117). Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].
13. Kraevskij, V.V., & Berezhnova, E.V. (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyj etap [Pedagogy Methodology: a new stage]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
14. Lefranzua, Gi (2005). *Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya [Applied Educational Psychology]*. (V. Volohinskij, N. Mironov, S. Rysev, A. Tupik, Trans). Saint Petersburg: PRAJM-EVRO-ZNAK [in Russian].
15. Martynets, L.A. (2015). *Suchasni modeli osvity [Modern models of education]* (2nd ed., rev). Donetsk [in Ukrainian].
16. Pushkar, T. (2013). Modeliuvannia yak teoretychnyi metod rozrobky pedahohichnoi tekhnolohii pidhotovky vchyteliv filolohichnoho profiliiu. Pidkhoty A. S. Makarenka do vykorystannia pedahohichnooho modeliuvannia [Modeling as a theoretical method for the development of pedagogical technology for the training of philological profile teachers. A. Makarenko's approaches to the use of pedagogical modeling]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill*, issue 11, 273-278 [in Ukrainian].

17. Selevko, G.K. (2005). *Enciklopediya obrazovatelnyh tehnologii [Encyclopedia of Educational Technologies]* (Vols. 1). – Moskva: Narodnoe obrazovanie [in Russian].
18. Sysoeva, S.O., & Krystopchuk, T.Ye. (2013). *Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical researches]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
19. Smakovskiy, Yu.V. (2018). Formuvannya pedahohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy dukhovnoi muzyky [Formation of pedagogical culture of future music teachers by means of spiritual music]. *Candidate's thesis*. Berdiansk [in Ukrainian].
20. Solodova, E.A., & Antonov, Yu.P. (2005). Matematicheskoe modelirovanie pedagogicheskikh sistem [Mathematical modeling of pedagogical systems]. *MKO – MCE (part 1)*, (pp. 113-119). Moskva [in Russian].
21. Uemov, A.I. (1971). *Logicheskie osnovy modelirovaniya [The logical basis of modeling]*. Moskva: Mysl [in Russian].
22. Hekhauzen, H. (1986). *Ekstrinsivnaya i intrinsivnaya motivacii. Motivaciya i deyatelnost [Extrinsic and Intrinsic Motivations. Motivation and activity]*. B.M. Velichkovskij (Ed.). (Vols. 2), (pp. 234-248). Moskva: Pedagogika [in Russian].
23. Shtoff, V.A. (1966). *Modelirovanie i filosofiya [Modeling and Philosophy]*. Leningrad: Nauka [in Russian].
24. Colley, H., Hodkinson, P. et al. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Centre*. Leeds : Life Long Learning Institute University of Leeds [in Great Britain].
25. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence* New York : McGraw-Hill Education [in USA].
26. Lukosch, H., De Vries, P., & Overschie M. (2009). Microtraining as an effective way towards sustainability. In: Candel Torres I., Gomez Chova L., Marti Belenguer D. (Eds.) EDULEARN09: Abstracts cd: *International conference on education and new learning technologies*, Barcelona (Spain), 6-8 July, *International Association of Technologi, Edukation, Development (IATED)*, Valencia, pp. 31-38.
27. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, pp.370-396.
28. Robes, J. (2009). Microlearning und Microtraining: Flexible Kurzformate in der Weiterbildung. *Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland)*, (Oktober 2009) (p.19). Köln: Erg.-Lfg. [in Germany].
29. Roe, M.F. (2001). Understanding the Gap between an AmericaReads Program and the Tutoring Sessions The Nesting of Challenges. *Journal of Research in Childhood Education*. (Vol. 16), (Issue 1).
30. Sax, B. (2002). Brief Report: New Roles for Tutors in an Online Classroom. *Journal of College Reading and Learning*. (Vol. 33), (Issue 1).

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито актуальність формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, презентовано та описано динамічну модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, означено положення, що лягли в основу її розробки. Відповідно до структурних компонентів моделі (концептуальний, змістово-процесуальний та результативний блоки) визначено методологічні підходи (системний, синергетичний, акмеологічний та компетентнісний) з відповідними їм принципами, педагогічні умови. Окреслено етапи реалізації змістово-процесуального блоку, подано форми та методи роботи. Обґрунтовано зміст,

як стрижневу категорію побудови моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на основі підходу Дж. П. Гілфорда (щодо аспектів інтелектуального функціонування), етапність його реалізації (мотиваційний, змістово-перетворювальний та діяльнісний етапи) та взаємообумовленість цих етапів на засадах вітагенного навчання. Стисло охарактеризовано сучасні педагогічні технології навчання: когнітивно-орієнтовані (когнітивна технологічна модель “Критеріально-орієнтоване навчання”, командного навчання), ігрової взаємодії в освітньому професії закладу вищої освіти (рефлексивні технології зняття стереотипів, ділові та рольові ігри), діяльнісно-орієнтовані (мікротренінг) та особистісно-орієнтовані (“соціодрама”, тьюторинг).

Ключові слова: модель, моделювання, підходи, технології навчання, педагогічні умови, формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

УДК 378.09.011.3-051:615.8:37.014.3(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-241-250

FEATURES OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS' TRAINING TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF MEDICAL REHABILITATION SYSTEM REFORM IN UKRAINE

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УКРАЇНІ

VITALIY OSIPOV,

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-5241-0827>

shef_fizvosp@i.ua

Berdiansk State Pedagogical University
✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100

ВІТАЛІЙ ОСІПОВ,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

Бердянський державний педагогічний університет
✉ вул. Шмідта, 4,
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received: August 01, 2019

Revised manuscript accepted: September 15, 2019

ABSTRACT

The need to improve the system of medical rehabilitation assistance in Ukraine, bringing it in line with international standards, and the shortage of qualified specialists in the sphere of physical rehabilitation medicine, have pushed for the introduction of new professions in Ukraine: "physician of physical and rehabilitative medicine", "physical therapist", "ergotherapist" "physical therapist's assistant", "ergotherapist's assistant", which will allow to form a multidisciplinary rehabilitation model that is implemented all around the world. These will be healthcare professionals with higher education who will be involved not only in the restoration of lost or limited functions of movement and coordination, but also in re-educating a person to live in new conditions for him/her, helping achieve maximum autonomy and independence in his/her everyday life.

The specialty "physical therapy" refers to the field of healthcare, but for two decades its formation in Ukraine was without the participation of the Ministry of Health, it developed as a separate educational and scientific specialty in the field of education and science "Physical education and sport", which caused a lagging of specialists' professional level from the modern requirements of rehabilitation medicine. In this regard, the scientific and pedagogical community faced fundamentally new challenges regarding the professional specialists' training of a new, near-European level generation.

The article reveals the peculiarities of the professional activity of physical therapists in the field of health care, their professional functions are distinguished and the aspects of clinical and extraclinical directions of work are specified. The content of general and special professional competencies and results of future physical therapists' training in accordance with the requirements of the State standard of bachelors' of physical therapy preparation, ergotherapy are considered. An analysis of literary sources, information and legislative documents, analysis and synthesis, methods of analogies, abstractions and generalizations are applied.

Key words: *medical rehabilitation system, profession, physical therapist, ergotherapist, professional functions, general and professional competencies.*

Вступ. За останні десятиліття підхід до організації реабілітаційної допомоги у світі докорінно змінився. Світова медична спільнота вже давно зрозуміла, що біомедична модель хвороби не працює, просто лікувати хвороби недостатньо, необхідно повернути хвору або травмовану людину до нормального соціального життя (як фізично, так і психологічно) та максимально підготувати її до нових умов. Саме це лежить в основі біопсихосоціальної моделі хвороби, яка зараз у більшості країн світу прийнята за основу, на якій будується комплексна система реабілітації хворих і людей з інвалідністю.

У нашій державі лише воєнні дії на Сході України посприяли тому, щоб вітчизняна система медичної реабілітації почала реформуватися відповідно до світових стандартів. Оскільки пострадянська реабілітаційна допомога, яка залишилася нам у спадок, виявилася не готовою до наслідків війни, що змусило державу витратити значні кошти на реабілітацію постраждалих за кордоном. Це стало поштовхом до запровадження в Україні нових професій “лікар фізичної та реабілітаційної медицини”, “фізичний терапевт”, “ерготерапевт”, “асистент фізичного терапевта”, “асистент ерготерапевта” (Наказ МОЗ України від 13.12.2018 р. № 2331), які не безефективно лікуватимуть грязями чи парафіном, ваннами чи струмом, а командно відновлюватимуть функціональні можливості людини, що дозволить сформувати мультидисциплінарну модель реабілітації, яка запроваджену в усьому світі.

Одним з пріоритетних напрямків Плану дій з упровадження мультидисциплінарного підходу в системі реабілітації є підготовка кваліфікованих кадрів, робота яких буде спрямована передусім не на саме захворювання чи травму пацієнта, а на роботу з усунення обмеження діяльності внаслідок цього захворювання чи травми.

За словами В.Голика, члена Координаційної ради з реабілітації при Комітеті Верховної Ради з питань охорони здоров'я, в одній бригаді, яка опікується пацієнтом, мають бути лікар реабілітаційної медицини та функціональні спеціалісти, як-то: фізичний терапевт, ерготерапевт, логотерапевт, а також спеціаліст з протезування, соціальний працівник, медсестра з реабілітації, психолог та спеціаліст з харчування. Але в Україні немає відповідних професіоналів із реабілітації, які є у всьому світі, через це складно організувати адекватне надання реабілітаційних послуг пацієнтам. Насамперед, йдеться про фізичних терапевтів та ерготерапевтів нового

покоління. Якщо у 35-мільйонній Канаді є 25 тисяч фізичних терапевтів і 9 тисяч ерготерапевтів, то в Україні – 160 фізичних терапевтів та двоє сертифициваних за кордоном ерготерапевтів (Голик, 2018).

Метою дослідження є визначення особливостей підготовки майбутніх фізичних терапевтів до професійної діяльності в умовах реформування системи медичної реабілітації в Україні.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання дослідження**: проаналізувати стан досліджуваної проблеми; вивчити особливості професійної діяльності фізичних терапевтів у галузі охорони здоров'я; встановити основні результати навчання та зміст загальних і спеціальних фахових компетентностей майбутніх фізичних терапевтів згідно з вимогами Державного стандарту підготовки бакалаврів фізичної терапії, ерготерапії.

Методи та методики дослідження. Для вирішення означених завдань і досягнення мети дослідження був використаний такий комплекс методів: загально-наукові методи теоретичного рівня: аналіз, синтез, порівняння, обґрунтування, класифікація, систематизація, інтерпретація; загально-педагогічні методи: теоретичний аналіз науково-методичної літератури; вивчення і аналіз інформаційних і законодавчих документів: законів, державних освітніх стандартів, статистичних матеріалів; вивчення й узагальнення досвіду роботи з фізичної терапії.

Результати та дискусії. Прагнення українців увійти в міжнародний освітній простір, посприяло необхідності реформування та суттєвої модифікації вітчизняної системи вищої освіти. Одним із ключових і пріоритетних напрямків цієї модернізації стала Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 року "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти". Згідно з цим нормативним документом перед закладами вищої освіти України поставили принципово нові завдання щодо професійної підготовки фахівців нової, наближеної до європейського рівня генерації.

Таке масштабне реформування освіти стало також новою віхою в розвитку спеціальності "Фізична реабілітація" в Україні, коли Кабінет Міністрів ухвалив рішення про її перенесення з галузі знань "Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини" в галузь знань "Охорона здоров'я". А ще за рік, від 01 лютого 2017 року, постановою № 53 спеціальність отримала нову та сучасну назву "Фізична терапія, ерготерапія", а сама професія була внесена до Класифікатора професій ДК 003:2010 за кодом 2229.2 Фізичний терапевт.

Висока значимість підготовки фахівців з фізичної терапії у всьому світі підтверджується внесенням їх у стандарти надання допомоги з медичної та соціальної реабілітації більше ніж у 110 країнах світу. Організація, яка опікується проблемами фізичної терапії в Україні – Українська асоціація фізичної терапії, щоз 2011 року вступила до Міжнародної Конфедерації Фізичної Терапії (World Confederation for Physical Therapy, WCPT), заснована з 1951 року і наразі включає більше 100 країн-членів. WCPT розробила документи з підготовки фізичних терапевтів і опублікувала докладний опис стандартів допомоги з фізичної терапії в Європі – European Physiotherapy

Benchmark Statement (EPBS), що є взірцем для проектування і розробки нових освітніх програм з фізичної терапії.

Фізична терапія – це вид послуг, що надається фізичним терапевтом або під його контролем і наглядом, і включає оцінку, діагноз, планування, втручання і оцінку змін, що відбулися в ході втручання з метою відновлення функцій і структур організму задля можливості повноцінної активності та участі в житті.

Фізичний терапевт є провідним спеціалістом з відновлення, корекції та підтримки рухових функцій. Він володіє системними знаннями у сфері рухової діяльності людини. Підготовка фізичних терапевтів в Україні здійснюється в закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації за спеціальністю 227.01 “Фізична терапія” і освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”. Відповідно до отриманої в закладі вищої освіти професійної кваліфікації, основні професійні функції фізичного терапевта передбачають: проведення обстеження пацієнтів/клієнтів з метою визначення їх реабілітаційного діагнозу, виявлення рухових дисфункцій та визначення рухового потенціалу; розробку і виконання індивідуального плану фізичної терапії в співпраці з іншими спеціалістами мультидисциплінарної команди (лікарями, психологами, логотерапевтами, вчителями, тренерами) та пацієнтом/клієнтом; консультування пацієнтів/клієнтів у рамках своїх професійних компетенцій і визначати коли пацієнти/клієнти повинні бути скеровані до інших фахівців; визначати результати реабілітаційного втручання та складати рекомендації для самостійних занять пацієнтів/клієнтів (Сфера діяльності фізичного терпевта, 2019).

Виконання цих професійних функцій фізичного терапевта передбачає такі види його діяльності: клінічна та позаклінічна. Вивчення зарубіжного досвіду показало, що Американська Асоціація фізичної терапії виділяє п'ять складових клінічної діяльності фізичного терапевта: 1) обстеження або огляд (examination) – збір суб'єктивної та об'єктивної інформації про стан пацієнта/клієнта; 2) оцінювання (evaluation) – визначення рухових і функціональних порушень стану пацієнта/клієнта; 3) діагностика (diagnosis) – визначення реабілітаційного діагнозу пацієнта/клієнта; 4) прогнозування (prognosis) – визначення реабілітаційного потенціалу пацієнта/клієнта; 5) втручання (intervention) – планування, виконання і контроль ефективності індивідуальної програми фізичної терапії.

Реалізація клінічної діяльності фізичного терапевта здійснюється в межах стаціонару, амбулаторіях, поліклініках, пансіонатах для престарілих, будинках соціального захисту, будинках для інвалідів, школах-інтернатах, спортивних і рекреаційних центрах, санаторно-курортних закладах, на дому і приватній практиці. Вона охоплює надання послуг під час гострих та хронічних станів пацієнта/клієнта, для зменшення проявів та кількості ускладнень від хвороби чи ушкодження; для зменшення періоду перебування в медичних установах; відновлення фізичних якостей та умінь і підтримки досягнутих результатів; для забезпечення повноцінного перебування в домашніх умовах.

Позаклінічна діяльність фізичного терапевта охоплює його участь у наукових дослідженнях у клініках, лабораторіях, університетах, на виробництві, а також у викладацькій, консультативній та адміністративній діяльності. Фізичний терапевт активно бере участь у різноманітних освітніх та навчальних програмах в університетах і коледжах, що мають оздоровчі та споріднені з ними програми, а також на усіх освітніх рівнях як для здобувачів вищої освіти зі спеціальності фізична терапія, так і для інших спеціалістів; в клініках, де проводиться практичне навчання студентів, випускників, інтернів, аспірантів і інших фахівців закладів охорони здоров'я; в громадських центрах, де фізичні терапевти надають інформацію для населення, щодо профілактики і запобігання погіршенню рухових функцій.

Спеціальність “фізична терапія” відноситься до галузі охорони здоров'я, але впродовж двох десятиліть її формування в Україні відбувалося без участі МОЗ, розвивалася вона, як окрема освітня та наукова спеціальність у галузі освіти і науки “Фізичне виховання та спорт”, що спричинило відставання професійного рівня фахівців від сучасних вимог реабілітаційної медицини. У зв'язку з цим перед науковою і педагогічною спільнотою постало завдання розробити шляхи подолання проблем, які необхідно вирішити в процесі становлення професії фізичного терапевта в Україні, а саме: нерозуміння професійної ролі фізичного терапевта в сучасній моделі надання реабілітаційних послуг, неврегульованість працевлаштування фахівців, низький рівень володіння сучасними реабілітаційними технологіями, різне наповнення у вищих навчальних програм.

Враховуючи вище сказане та з метою необхідності вдосконалення реабілітаційної допомоги в державі, приведення її у відповідність до міжнародної моделі професійних функцій фізичного терапевта стало поштовхом до прийняття Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, галузі знань 22 “Охорона здоров'я”, спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія”, затвердженого і введеного в дію наказом МОН України від 19.12.2018 р. № 1419.

У цьому стандарті вищої освіти визначено загальні, спеціальні фахові компетентності та результати навчання, якими повинні оволодіти, після проходження освітньої програми в закладі вищої освіти, здобувачі. Також визначено вимоги щодо клінічної підготовки, викладацького складу та матеріально-технічного забезпечення реалізації освітньої програми за спеціальністю 227 Фізична терапія, ерготерапія на основі вимог World Confederation for Physical Therapy та World Federation of Occupational Therapists та регламентовано порядок атестації здобувачів вищої освіти за цією спеціальністю, зокрема складання кваліфікаційного тестового державного іспиту «Крок» та практично-орієнтованого іспиту.

До загальних компетентностей фізичного терапевта віднесено: знання та розуміння предметної області та професійної діяльності; здатність взаємодіяти в колективі; здатність працювати в команді; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово; здатність

використовувати інформаційні та комунікаційні технології; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

До спеціальних (фахових, предметних) компетентностей віднесено: здатність пояснити пацієнтам, клієнтам, родинам, членам міждисциплінарної команди, іншим медичним працівникам потребу в заходах фізичної терапії, ерготерапії, принципи їх використання і зв'язок з охороною здоров'я; здатність аналізувати будову, нормальний та індивідуальний розвиток людського організму та його рухові функції; здатність трактувати патологічні процеси та порушення і застосовувати для їх корекції придатні засоби фізичної терапії, ерготерапії; здатність враховувати медичні, психолого-педагогічні, соціальні аспекти у практиці фізичної терапії, ерготерапії; здатність провадити безпечну для пацієнта/клієнта та практикуючого фахівця практичну діяльність з фізичної терапії, ерготерапії у травматології та ортопедії, неврології та нейрохірургії, кардіології та пульмонології, а також інших областях медицини; здатність виконувати базові компоненти обстеження у фізичній терапії та/або ерготерапії: спостереження, опитування, вимірювання та тестування, документувати їх результати; здатність допомогти пацієнту/клієнту зрозуміти власні потреби, обговорювати та пояснювати зміст і необхідність виконання програми фізичної терапії та ерготерапії; здатність ефективно реалізовувати програму фізичної терапії та/або ерготерапії; здатність забезпечувати відповідність заходів фізичної

терапії та/або ерготерапії функціональним можливостям та потребам пацієнта/клієнта; здатність проводити оперативний, поточний та етапний контроль стану пацієнта/клієнта відповідними засобами й методами та документувати отримані результати; здатність адаптовувати свою поточну практичну діяльність до змінних умов; здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів; здатність навчати пацієнта/опікунів самообслуговуванню/догляду, профілактиці захворювань, травм, ускладнень та неповносправності, здоровому способу життя; здатність знаходити шляхи постійного покращення якості послуг фізичної терапії та ерготерапії.

На підставі узагальнення **програмних результатів навчання** можна визначити такі групи професійних компетентностей у структурі професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів:

1) *Загальнокультурні*: готовність до зміцнення та збереження особистого та громадського здоров'я шляхом використання рухової активності людини та проведення роз'яснювальної роботи серед пацієнтів/клієнтів, членів їх родин, медичних фахівців, а також покращенню довкілля громади; спілкуватися усно та письмово українською та іноземною мовами у професійному середовищі, володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом, дотримуватися етики ділового спілкування;

2) *Дослідницько-аналітичні*: здатність знаходити інформацію з різних джерел; аналізувати вітчизняні та зарубіжні джерела інформації, необхідної для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень; здатність застосовувати у професійній діяльності знання біологічних, медичних, педагогічних та психосоціальних аспектів фізичної терапії та ерготерапії; здатність застосовувати сучасні науково-доказові дані у професійній діяльності; здатність засвоювати нову фахову інформацію, поглиблювати знання за допомогою самоосвіти, оцінювати й предствляти власний досвід, аналізувати й застосовувати досвід колег;

3) *Технологічні*: здатність надавати долікарську допомогу при невідкладних станах та патологічних процесах в організмі; здатність реалізовувати індивідуальні програми фізичної терапії, ерготерапії; здійснювати заходи фізичної терапії для ліквідації або компенсації рухових порушень та активності; здатність здійснювати заходи ерготерапії для ліквідації або компенсації функціональних та асоційованих з ними обмежень активності та участі в діяльності; здатність оцінювати результати виконання програм фізичної терапії та ерготерапії, використовуючи відповідний інструментарій;

4) *Інструментальні*: здатність складати професійні документи, у тому числі іноземною мовою; здатність використовувати сучасну комп'ютерну техніку в професійній діяльності; здатність застосовувати методи й інструменти визначення та вимірювання структурних змін та порушених функцій організму, активності та участі, трактувати отриману інформацію; здатність визначати наявні в пацієнта/клієнта порушення за Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) та Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ ДП); здатність безпечно та ефективно використовувати обладнання для проведення реабілітаційних заходів, контролю основних життєвих показників пацієнта, допоміжні технічні засоби реабілітації для пересування та самообслуговування; вербально і невербально спілкуватися з особами та групами співрозмовників, різними за віком, рівнем освіти, соціальною і професійною приналежністю, психологічними та когнітивними якостями тощо, у мультидисциплінарній команді;

5) *Організаційні*: здатність діяти згідно з нормативно-правовими вимогами та нормами професійної етики; здатність обирати оптимальні форми, методи і прийоми, які б забезпечили шанобливе ставлення до пацієнта/клієнта, його безпеку/захист, комфорт та приватність; здатність

проводити інструктаж та навчання клієнтів, членів їх родин, колег і невеликих груп; здатність до застосування у професійній діяльності інноваційних засад менеджменту і маркетингу у сфері фізичної терапії, ерготерапії, здійснення аналізу управлінсько-організаційних засад функціонування реабілітаційних центрів.

Вимоги до клінічної підготовки фізичних терапевтів. Для набуття фахових компетентностей необхідно не менше 24 кредитів клінічних практик (клінічного навчання) з фізичної терапії, ерготерапії тривалістю не менше 6 кредитів кожна. Проходження кожної клінічної практики в повному обсязі є обов'язковим. Рекомендовані клінічні практики проводяться у спеціалізованих підрозділах із залученням профільних фахівців за напрямками фізична терапія, ерготерапія при порушеннях діяльності опорно-рухового апарату, серцево-судинної, дихальної та нервової систем. Заклади повинні надавати реабілітаційну допомогу в гострому, підгострому та довготривалому періодах. Обов'язковою є наявність у штаті означених закладів фізичних терапевтів та фахівців з ерготерапії, які виконують функції клінічного керівника/методиста, та трудових угод з ними. Кількість клінічних баз та кадровий склад закладів охорони здоров'я, соціального захисту має забезпечити проходження практики студентами із розрахунку 5-6 осіб на одного клінічного керівника/методиста.

Атестація випускників освітньої програми спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія” здійснюється у формі ліцензійного інтегрованого тестового державного іспиту “Крок” та практично-орієнтованого іспиту. Тестовий державний іспит “Крок” оцінює відповідність професійної компетентності студента вимогам, визначеним державним стандартом, здійснюється Центром тестування при МОЗ України відповідно до Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів.

Практично-орієнтований іспит оцінює відповідність компетентності випускника вимогам, визначеним цією освітньою програмою, і проводиться екзаменаційною комісією закладу вищої освіти з видачею диплома встановленого зразка про присудження йому освітнього ступеня бакалавра із присвоєнням кваліфікації “Бакалавр фізичної терапії, ерготерапії”.

Висновки. В Україні професійна підготовка фізичних терапевтів знаходиться на етапі реформування та здійснюється в закладах вищої освіти педагогічного, фізкультурного та медичного профілю. Зокрема, постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 затвердила підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія в межах галузі 22 Охорона здоров'я, а наказом МОЗ України від 07.11.2016 р. № 1171 було затверджено зміни до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 78 Охорона здоров'я, де додалися нові посади “лікаря фізичної та реабілітаційної медицини”, “фізичного терапевта”, “ерготерапевта”, “асистента фізичного терапевта” та “асистента ерготерапевта”. Ці документи стали поштовхом для перегляду та змін освітніх програм підготовки майбутніх фізичних терапевтів та затвердження Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, галузі знань 22 “Охорона здоров'я”,

спеціальності 227 “Фізична терапія, ерготерапія”, затвердженого і введеного в дію наказом МОН України від 19.12.2018 р. № 1419, у якому визначено загальні та спеціальні фахові компетентності та результати навчання, якими повинні оволодіти здобувачі після проходження освітньої програми в закладі вищої освіти.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробці методичного забезпечення для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів відповідно до їх освітньої програми.

Література

1. Голик В. Реабілітація: повне перезавантаження чи зміна декорацій? [Текст] : [інтерв'ю про систему реабілітації в Україні] / В. Голик // Ваше здоров'я. – 2018. – № 01/02 (12 січ.). – С. 6-8.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015р. №266 Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Зокрема, галузь знань 22 “Охорона здоров'я”, код 227, найменування спеціальності “Фізична терпія, ерготерапія” [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>

3. Наказ МОЗ України від 13.12.2018р. №2331 Про внесення змін до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 “Охорона здоров'я”. Зокрема кваліфікаційна характеристика на фізичного терапевта (10-13 стор.) та асистента фізичного терапевта (15-17 стор.) [Електронний ресурс]. – URL: http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/9223-dn_20181213_2331.pdf

4. Наказ МОН України від 19.12.2018р. №1419 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 “Фізична терапія, ерготерапія” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [Електронний ресурс]. – URL: <http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>

5. Сфера діяльності фізичного терпевта: інформаційний посібник [Електронний ресурс]. – URL: http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Sfera_diyalnosti_final_web.pdf

6. Українська асоціація фізичної терапії. – URL: <http://physrehab.org.ua/uk/home/> World Confederation for Physical Therapy 2011 : Guidelines for Physical Therapist professional entry level education [Electronic resource] / Revised. WCPT,

7. General Meeting. – Amsterdam, 2011. – URL: <http://www.wcpt.org/guidelines/entry-level-education>

8. World Confederation for Physical Therapy 2012. Data collection project of member organizations WCPT [Electronic resource]. – URL: <http://www.wcpt.org>.

References

1. Golyk V. (2018). Reabilitaciya: povne Perezavantzheniya chy zmina dekoracij? [Tekst] : [interv'yu pro sy'stemu reabilitaciyi v Ukraini]. Vashe zdorov'ya. N 01/02 (12 sich.). 6-8 [in Ukrainian].

2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29.04.2015r. N 266 Pro zatverdzhennya pereliku galuzej znan` i special`nostej, za yakymy` zdjysnyuyet` sya pidgotovka zdobuvachiv vy`shhoyi osvity`. Zokrema, galuz` znan` 22 “Oxorona zdorov'ya”, kod 227, najmenuvannya special`nosti “Fizy`chna terpiya, ergoterapiya”. – URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> [in Ukrainian].

3. Nakaz MOZ Ukrainy` vid 13.12.2018r. N 2331 Pro vnesennya zmin do dovidny`ka kvalifikacijny`x karaktery`sty`k profesij pracivny`kiv. Vy`pusk 78 “Oxorona

zdorov'ya". Zokrema kvalifikacijna xaraktery'sty'ka na fizy'chnogo terapevta (10-13 stor.) ta asy'stenta fizy'chnogo terapevta (15-17 stor.). – URL: http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/9223dn_20181213_2331.pdf [in Ukrainian].

4. Nakaz MON Ukrainy'ny' vid 19.12.2018r. N1419 Pro zatverdzhennya standartu vy'shhoji osvity' za special'nisty 227 "Fizy'chna terapiya, ergoterapiya" dlya pershogo (bakalavr's kogo) rivnya vy'shhoji osvity'. – URL: <http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/docs/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

5. Sfera diyal'nosti fizy'chnogo terapevta: informacijny'j posibny'k. – URL: http://physrehab.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Sfera_diyalnosti_final_web.pdf [in Ukrainian].

6. Ukrainy's'ka asociaciya fizy'chnoyi terapiyi. – URL: <http://physrehab.org.ua/uk/home/> [in Ukrainian].

7. World Confederation for Physical Therapy 2011 : Guidelines for Physical Therapist professional entry level education / Revised. WCPT, General Meeting. – Amsterdam, 2011. – URL: <http://www.wcpt.org/guidelines/entry-level-education> [in English].

8. World Confederation for Physical Therapy 2012. Data collection project of member organizations WCPT. – URL: <http://www.wcpt.org>. [in English].

АНОТАЦІЯ

Необхідність удосконалення системи медичної реабілітаційної допомоги в Україні, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів, дефіцит кваліфікованих фахівців у сфері фізичної реабілітаційної медицини стали поштовхом до запровадження нових професій: "лікар фізичної та реабілітаційної медицини", "фізичний терапевт", "ерготерапевт", "асистент фізичного терапевта", "асистент ерготерапевта", що дозволить сформувати мультидисциплінарну модель реабілітації, яка запроваджена в усьому світі. Це будуть професіонали в галузі охорони здоров'я з вищою освітою, які займатимуться не лише відновленням втрачених чи обмежених функцій руху та координації, але і заново навчать людину жити в нових для неї умовах, допомагаючи їй досягти максимальної самостійності та незалежності в побуті.

Спеціальність "фізична терапія" відноситься до галузі охорони здоров'я, але впродовж двох десятиліть її формування в Україні відбувалося без участі Міністерства охорони здоров'я, розвивалася вона як окрема освітня та наукова спеціальність у галузі освіти і науки "Фізичне виховання та спорт", що спричинило відставання професійного рівня фахівців від сучасних вимог реабілітаційної медицини. У зв'язку з цим перед науковою і педагогічною спільнотою постали принципово нові завдання щодо професійної підготовки фахівців нової, наближеної до європейського рівня генерації.

У статті розкрито особливості професійної діяльності фізичних терапевтів у галузі охорони здоров'я, виокремлено їх професійні функції та конкретизовано аспекти клінічного та позаклінічного напрямків роботи. Розглянуто зміст загальних та спеціальних фахових компетентностей і результатів навчання майбутніх фізичних терапевтів згідно з вимогами Державного стандарту підготовки бакалаврів фізичної терапії, ерготерапії. Застосовано аналіз літературних джерел, інформаційних і законодавчих документів, аналіз та синтез, методи аналогій, абстрагування та узагальнення.

Ключові слова: *система медичної реабілітації, професія, фізичний терапевт, ерготерапевт, професійні функції, загальні та фахові компетентності.*

УДК 378.016:004

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-251-259

PORTFOLIO AS A MEANS OF FIXATION AND ACCUMULATION STUDENT'S EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

ПОРТФОЛІО, ЯК ЗАСІБ ФІКСАЦІЇ ТА НАКОПИЧЕННЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТА

LILIIA PAVLENKO,

PhD (in Pedagogical Sciences),
Associate Professor

<https://orcid.org/0000000178237399>

liliya.pavlenko@meta.ua

ЛІЛІЯ ПАВЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

MAKSYM PAVLENKO,

PhD (in Pedagogical Sciences),
Associate Professor

<https://orcid.org/000000030091696X>

pavlenko.2277@gmail.com

МАКСИМ ПАВЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia
region, 71100*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька
обл., 71100*

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 27, 2019

ABSTRACT

The article deals with the problem of creating a personal portfolio as a means of fixing and accumulating the educational achievements of a higher education applicant and as a technology for evaluating them in the format of competence. It has been established that there is considerable demand for computer and information technology specialists in Ukraine. Employers select job applicants starting with review and analysis of resumes and portfolios. A student at university has every opportunity to create a qualified portfolio. Initially, the portfolio acts as an educational technology to motivate self-education, develop autonomy, responsibility and initiative. Upon completion of the training, the portfolio, as the file of a student's achievements, allows employers to estimate the level of the graduate's professional competence.

Higher education portfolio allows you to explore the process of formation of personal competence in the process of students' realization of a certain type of activity and its fixation in the elements of the portfolio. It is established that the portfolio fulfills three main tasks: monitoring different types of student's activities; monitoring the development of general and professional competence; stimulating the student's educational activity. The study identifies five principles that a student's portfolio needs to correspond with in order to accomplish their tasks.

The arrangement and pedagogical conditions for the implementation of the

portfolio into educational process are defined in the study, according to which the main components in the structure of the portfolio of a higher education applicant are developed: presentation component, content component, evaluation component.

It is suggested to use specialized information systems to create an electronic student's portfolio with the purpose of using it in educational process and in employment. Such information systems include FolioSpaces, LiveBinders, PortfolioVillage, WIX, Weebly and others.

The portfolio of a modern higher education applicant is an individual, personally selected package of materials that, in the form of a specific product, represents the student's educational and professional results and achievements, characterizes the ways of analyzing and planning his educational activity and professional career, that will allow to assess the level of development of his or her professional competence.

Keywords: *e-portfolio, students' educational achievements, portfolio tasks, information systems for portfolio creation*

Вступ. Сучасний ІТ-ринок України активно розвивається. ІТ-компанії заявляють про значну потребу в молодих спеціалістах, так, за 2018 рік вони винайняли понад 4300 осіб [Яновський, 2018]. Не втрималися в компаніях у випробний період лише 3 % новачків. Це свідчить про значний попит на ринку праці на фахівців у галузі комп'ютерних технологій і розробки програмного забезпечення.

Працевлаштування сьогоденних випускників ЗВО в значній мірі залежить від методів, які вони обирають для пошуку роботи. З огляду на стрімкий розвиток інформаційних технологій компанії для найму нових співробітників використовують різні підходи. Найбільш актуальним є "електронне працевлаштування" для підвищення інтересу й уваги потенційних кандидатів. Більшість компаній починають свій відбір з резюме та портфоліо, тому при підготовці здобувачів вищої освіти доцільно з перших курсів спрямовувати увагу студентів на напрацювання свого власного портфоліо протягом усієї навчальної діяльності.

Упровадження електронного портфоліо може стати джерелом нових вимог до кваліфікації майбутнього фахівця [Yusuf, 2017]. Викладання професійно-спрямованих дисциплін необхідно проектувати таким чином, щоб після виконання лабораторних, практичних робіт, написання курсових робіт, проведення тематичного дослідження і ряду інших проєктів студенти могли використовувати розв'язані завдання, розроблені проєкти, написані програмні коди для створення свого власного портфоліо.

Для забезпечення сучасної якісної підготовки випускників ЗВО портфоліо студента має свої специфічні цілі, завдання та функції. Як зазначають О. Бережна та Т. Андрущенко, "освітнє портфоліо сприяє мотивації студентів до самоосвіти, розвитку самостійності, відповідальності, ініціативності як основного чинника підвищення ефективності навчальної діяльності студента та можливості її самореалізації в процесі навчання" [Бережна, 2015].

По-перше, використання портфоліо як технології навчання дає можливість студенту проявити свої здібності, вибрати індивідуальну освітню траєкторію, розвинути самооцінку.

По-друге, портфоліо як портфель досягнень студента, які не відображені в дипломі, але важливі для працевлаштування, корисні випускнику при працевлаштуванні в умовах конкуренції на ринку праці.

Проблема створення та організації електронного портфоліо розглядається багатьма науковцями, зокрема: С. Фонтейном [Fountain, 2005], С. Лукинбахом [Luckenbaugh, 2007], М. Коллінзом [Luckenbaugh, 2007], Р. Міллером [Millar, 2009], В. Морганом [Millar, 2009]. Проте необхідно відзначити відсутність єдиного обґрунтованого підходу до публікації власного практичного доробку здобувачами вищої освіти в електронному портфоліо. Одні автори розглядають портфоліо як технологію контролю й оцінювання досягнень студентів, інші – як продукт їхньої діяльності, в якому фіксуються індивідуальні досягнення за певний період часу, треті – як інструмент створення індивідуальної траєкторії навчання [Григоренко, 2007], [Полежаєв, 2008], [Скорнякова, 2010].

Мета статті полягає в розгляді портфоліо як засобу фіксації та накопичення освітніх досягнень студента і як технологія їх оцінювання в форматі компетенцій.

Методи та методики дослідження. Для реалізації мети використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: системний, структурно-функціональний, аналітичний. Методологічною основою дослідження слугували провідні положення теорії пізнання, загальнонаукові підходи і принципи.

Результати та дискусії. З позицій компетентнісного підходу до навчання необхідною умовою формування і розвитку будь-якої компетенції студентів є реалізація ними відповідного виду діяльності, в якій вона і проявляється. За рівнем освоєння студентом цієї діяльності та її результатами можна ідентифікувати і оцінити рівень сформованості його компетенцій. У зв'язку з цим серед основних завдань використання портфоліо студента як засобу і технології виявлення і оцінювання його компетенцій виділяємо:

- моніторинг розвитку навчальної, проєктної, дослідницької та інших видів діяльності студента;
- моніторинг розвитку загальнокультурних і професійних компетенцій студента;
- стимулювання освітньої активності студента.

Для вирішення поставлених завдань портфоліо має відповідати певним принципам. Серед них сформулюємо п'ять основних.

Принцип повноти представлення видів діяльності в структурі портфоліо (навчальна, дослідницька, проєктна, професійна та ін.). Так як будь-яка компетенція формується при виконанні певної діяльності студента, то повнота подання результатів дозволить адекватно оцінити її.

Розглянемо принцип варіативності наповнення портфоліо і добровільність його формування студентом. Дотримання цього принципу дозволяє оцінювати успішність студента, в тому числі реалізує індивідуальну освітню траєкторію, що є необхідною умовою для реалізації сучасного освітнього процесу.

Супровід студента в наповненні портфоліо. Цей принцип реалізується за умови наявності регламенту (в тій чи іншій його формі) наповнення портфоліо. Дотримання цього принципу буде сприяти плануванню студентом усіх видів своєї навчальної та позанавчальної діяльності та своєчасному оформленню результатів у відповідній формі. Згідно з цим принципом, у структурі портфоліо повинен бути перелік основних продуктів з кожного виду діяльності студента, які можуть бути представлені в портфоліо.

Принцип забезпечення умов для оцінки та самооцінки продуктів діяльності та їх особистої значущості передбачає, що при наявності цих умов здобувач вищої освіти має можливість на основі рефлексії отриманих результатів планувати свою подальшу діяльність і прогнозувати її результати.

Принцип інтеграції з кредитно-трансферною системою навчання сприяє створенню умов для цілісного сприйняття студентом можливостей освітнього середовища для самореалізації та комплексної оцінки своїх досягнень.

Визначені принципи є необхідними й обов'язковими умовами реалізації та впровадження технології портфоліо здобувачів вищої освіти.

З метою подальшого формулювання вимог до структури портфоліо визначимо організаційно-педагогічні умови впровадження технології портфоліо в освітній процес.

1. Включення портфоліо як елемента при оцінці рейтингу успішності студентів. У традиційній кредитно-трансферній системі навчання існує дефіцит комплексних інструментів оцінки якості підготовки фахівців у форматі компетентнісного підходу. У цьому аспекті портфоліо виступає як технологія розвитку, так і критерій оцінювання рівня сформованості компетенцій студента.

2. Забезпечення студента предметом діяльності, результати якої можуть бути представлені в портфоліо. Кожен студент може сам визначити, який продукт діяльності він представить у портфоліо. Однак для досягнення цілей портфоліо необхідний певний комплекс завдань, виконання яких передбачає певну діяльність та її результат, який відповідатиме критеріям оцінки.

3. Надання студенту можливості самостійно вибрати предмет діяльності за рамками запропонованого. Виконання цієї умови стимулює активність студента щодо тих видів освітньої діяльності, яким він віддає перевагу.

4. Наявність критеріїв, за якими продукт діяльності студента може бути розміщений у портфоліо. Існують різні підходи до наповнення портфоліо студента. Не всі результати освітньої діяльності студента можуть бути включені в портфоліо. Тому необхідно мати перелік критеріїв відбору результатів освітньої діяльності студента, відповідних важливості цієї справи.

5. Наявність рекомендацій для студентів і викладачів з формування портфоліо. Портфоліо як портфель досягнень студента

може стати офіційним документом, який має спеціальну структуру і наповнюється відповідно до заданого регламенту. Для супроводу студента і викладача в цій роботі будуть корисні певні методичні рекомендації.

6. Забезпечення кожному студенту можливості розміщення портфоліо в мережі університету, що дозволить вчасно поповнювати інформацію і проводити моніторинг своїх досягнень, сприятиме розвитку його відповідальності і самостійності.

7. Проведення оцінки досягнень студентів на основі конкурсу портфоліо за видами діяльності. Це дозволить урахувати портфоліо в загальній рейтинговій оцінці досягнень студента і стимулюватиме його до вдосконалення.

8. Визначення системи оцінювання створення і використання портфоліо. Потрібно розробити систему показників оцінки портфоліо, яка буде прямо залежати від типу портфоліо і цілей його використання. При складанні критеріїв для оцінювання матеріалів портфоліо потрібно дотримуватися таких принципів:

- забезпечення повноти оцінювання, з позицій якого параметри та критерії оцінювання розробляються на основі вже наявних в освітній практиці уявлень про необхідні якості портфоліо як продукту діяльності студента і з урахуванням власного творчого внеску учасників створення портфоліо, необхідного для повноти оцінювання та вимог працедавців до рівня професійної підготовки студентів;

- спільної діяльності, який передбачає розроблення системи оцінювання (процедур і критеріїв оцінки) в процесі спільного обговорення всіх сторін і учасників, зацікавлених в успішних результатах використання портфоліо-технології;

- циклічності діяльності, сутність якого полягає в тому, що спільна діяльність з розробки критеріїв оцінювання спирається на накопичення освітніх досягнень студентів й на технологію оцінювання портфоліо в форматі компетенцій [Григоренко, 2007].

Слід зазначити, що сьогодні в практиці оцінювання портфоліо помітний перехід від орієнтації на оцінку власне презентаційних умінь студентів до конкретних компетенцій (загальних, професійних). Наприклад, для оцінки рівня сформованості дослідницьких компетенцій можуть бути використані такі результати дослідницької діяльності студентів, як реферати, курсові роботи, доповіді, тези, участь у конкурсах, фото- і відеоматеріали з конференцій і т. п. Для оцінки рефлексивних компетенцій студентів використовуються есе, резюме, різні види планів і самоаналіз, виконані студентами. Оцінка професійних компетенцій може бути здійснена через оцінювання освітніх результатів, отриманих у ході вивчення різних інваріантних і варіативних дисциплін професійної підготовки, діагностичних матеріалів, що відображають формування професійних компетенцій, звітів з різних видів практик, виконаних практичних проєктів.

Відповідно до перелічених вище принципів та визначних організаційно-педагогічних умов виділимо головні компоненти в структурі портфоліо здобувача вищої освіти.

1. Презентаційний компонент.

1.1. Титульна сторінка. Оформляється на окремому аркуші (веб-сторінці) і містить таку інформацію: найменування ЗВО; назва факультету (інституту); номер студентської групи; прізвище, ім'я, по батькові студента; період формування портфоліо.

1.2. Зміст портфоліо. Оформляється на окремих аркушах (веб-сторінках), поповнюється протягом усього періоду формування портфоліо і складається з переліку назв всіх виконаних студентом проектних, дослідницьких, курсових та інших робіт із зазначенням термінів їх виконання.

2. Змістовий компонент

2.1. Навчальна та навчально-дослідницька діяльність (реферати, огляд сучасних тенденцій у визначеній професійній галузі та ін.).

2.2. Проектна діяльність (завершені практичні проекти з наявним практичним результатом, репозиторій програмного коду, дизайн сайтів та ін.).

2.3. Науково-дослідницька діяльність (тези доповідей, наукові статті, аналіз досліджень у певній науковій галузі, реферативні огляди наукової літератури).

2.4. Професійна діяльність.

2.5. Інша позанавчальна діяльність (соціальна, спортивна діяльність, художньо-літературна творчість та ін.).

3. Оцінний компонент

3.1. Зовнішня оцінка – оцінка досягнень студента, отримана поза ЗВО (диплом переможця олімпіади, сертифікат лауреата всеукраїнського конкурсу, спортивного змагання та ін.).

3.2. Внутрішня оцінка – оцінка досягнень студента, отримана у ЗВО. Самооцінка (самозвіт студента про виконану роботу, самоаналіз результатів діяльності, оцінка своїх досягнень і здібностей, перспектив розвитку).

Виходячи з запропонованої структури портфоліо здобувача вищої освіти та сучасного стану впровадження інформаційних технологій в освітній процес, таку технологію доцільно реалізувати в електронній формі, однак за необхідності можливий і паперовий варіант.

Розглянемо інформаційні системи створення електронного портфоліо з метою визначення можливості їх використання в освітньому процесі.

FolioSpaces (<https://folioSpaces.org>) – безкоштовна система електронного портфоліо для студентів та викладачів, одна з популярних у західній Європі. Сайт підтримує облікові записи для організацій та може бути інтегрований у електронні системи навчання.

LiveBinders (<https://www.livebinders.com>) – це сервіс для розробки електронних мережеских навчальних ресурсів, однак одним з його сервісів є електронне портфоліо.

PortfolioVillage (<https://www.portfoliovillage.com>) – це хмарний сервіс

для створення інтернет сайтів без використання програмування. Хмарний сервіс, який надає шаблони створення електронного портфоліо з базовими можливостями, є безкоштовним.

Окрім спеціалізованих електронних інструментів, для створення електронного портфоліо з цією ж метою можна використовувати сервіси для створення веб-сайтів, а саме: WIX (<https://uk.wix.com/>), Blogger (<https://www.blogger.com/>), Edublogs (<https://edublogs.org/>), Weebly (<http://www.weebly.com/>), WordPress.com (<https://wordpress.com/>). Поєднавши системи створення веб-сайтів та хмарні сервіси зберігання файлів (Google Disk, DropBox, Vox та ін.), можна створити повнофункціональне електронне портфоліо здобувача вищої освіти.

Висновки. Отже, портфоліо сучасного здобувача вищої освіти є індивідуальним, персонально підібраним пакетом матеріалів, які у вигляді конкретного продукту представляють його освітні та професійні результати й досягнення, характеризують способи аналізу й планування його освітньої діяльності та професійної кар'єри, дозволять оцінити рівень сформованості його професійних компетенцій.

Зі сказаного вище можна зробити висновок про те, що портфоліо студента як технологія оцінювання результатів його освітньої діяльності несе в собі такі педагогічні функції:

– стимулювання навчальної та позанавчальної діяльності студента; розвиток його здатності до проєктування індивідуального освітнього маршруту; цілепокладання, самоорганізації, самоконтролю; рефлексивної діяльності; самооцінки і самопрезентації; готовність до використання технології портфоліо в майбутній професійній діяльності.

Проведений аналіз і обґрунтування основних положень концепції портфоліо як елемента кредитно-трансферної системи навчання здобувачів вищої освіти дозволяють стверджувати, що ця технологія дозволить оцінювати якість підготовки студента у форматі компетенцій.

У подальших дослідженнях планується здійснити впровадження різних систем електронного портфоліо в освітній процес та дослідити особливості та ефективність їх використання.

Література

1. Бережна О. Б. Е-портфоліо кафедри як інструмент удосконалення процесу навчання / О. Б. Бережна, Т. Ю. Андрущенко // Системи обробки інформації. – 2015. – № 4(129). – С. 174-180.
2. Григоренко Е. В. Портфоліо в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию / Григоренко Е. В. // Томск: ТГУ, 2007. 134 с.
3. Полежаев В. Д. Портфоліо студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения / Полежаев В. Д., Полежаева М. В. // Современные наукоемкие технологии. 2008. 1\Т9 1. С. 17-19.
4. Скорнякова А. Ю. Электронное портфоліо в математической подготовке студентов педвуза / Скорнякова А. Ю. // Ярославский педагогический вестник. 2010. 1\Т9 2. С. 176-179.
5. Яновський І. Де, як і скільки: аналізуємо найм джуніорів у 2018 році [Електронний ресурс] / Яновський І. // <https://dou.ua/lenta/articles/juniors-2018/> (доступ 2.09.2019)

6. Fountain C. Finding a job in the Internet age / Fountain C. // Social Forces, 83 (3), 2005. p. 1235-1262.
7. Luckenbaugh C. College career centers continue high-touch/high-tech services to provide career and job-related services / Luckenbaugh C., Collins M. // Web Press Release. Bethlehem PA: National Association of Colleges and Employers (NACE). 2007. Retrieved from <http://www.nacweb.org/press>.
8. Millar R. The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words / Millar R., Morgane W. // AAC&U, 2009. pp. 8-12.
9. Yusuf B. Using an E-Portfolio for Teaching and Teacher Continuous Learning: A Process for Professional Development Enhancement // Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices. – Springer, Singapore, 2017. – p. 295-307.

References

1. Berezna, O. B., Andryushhenko, T. Yu. (2015). *E-portfolio kafedry` yak instrument udoskonalennya procesu navchannya. Sy`stemy` obrobky` informaciyi*, (4), 174-180 [in Ukrainian].
2. Grigorenko, E. V. (2007). *Portfolio v vuze metodicheskie rekomendatsii po sozdaniiu i ispolzovaniiu*. Tomsk. Tomskii gosudarstvennyi universitet NOTS «Institut innovatsii v obrazovanii» Institut distantsionnogo obrazovaniia [in Russian].
3. Polezhaev V. D., Polezhaeva, M. V. (2008) *Portfolio studenta kak instrument sozdaniia individualnoi traektorii obucheniia. Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, (3) 77-78 [in Russian].
4. Skorniakova, A. U. (2010) *Elektronnoe portfolio v matematicheskoi podgotovke studentov pedvuza. Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2(2) [in Russian].
5. Yanovs`kyj, I. (2018) *De, yak i skil`ky` : analizujemo najm dzhunioriv u 2018 roci*. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/juniors-2018/> [in Ukrainian].
6. Fountain, C. (2005). Finding a job in the internet age. Social Forces, 83(3), 1235-1262.
7. Luckenbaugh, C., and Collins, M. (2007, November 1). *College career centers continue high-touch/high-tech services to provide career and job-related services*. Web Press Release. Bethlehem PA: National Association of Colleges and Employers (NACE). Retrieved from <http://www.nacweb.org/press> [in English].
8. Millar, R., Morgane, W. (2009). *The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words*. AAC&U, pp. 8-12, Winter [in English].
9. Yusuf, B. (2017). *Using an E-Portfolio for Teaching and Teacher Continuous Learning: A Process for Professional Development Enhancement*. In *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* (pp. 295-307). Springer, Singapore [in English].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема створення особистого портфоліо як засобу фіксації та накопичення освітніх досягнень здобувача вищої освіти й технології їх оцінювання в форматі компетенцій. Визначено, що в Україні існує значний попит на фахівців у галузі комп'ютерних та інформаційних технологій. Працедавці здійснюють відбір претендентів на посаду, починаючи з розгляду та аналізу резюме й портфоліо. Студент, навчаючись в університеті, має всі можливості для створення якісного портфоліо. На початковому етапі воно виступає як освітня технологія для мотивації до самоосвіти, розвитку самостійності, відповідальності та ініціативності. По завершенні навчання портфоліо як портфель досягнень студента дозволяє працедавцям оцінити рівень сформованості професійних компетенцій випускника ЗВО.

Портфоліо здобувача вищої освіти дозволяє досліджувати процес формування особистісних компетенцій у процесі реалізації студентами певного виду діяльності та її фіксації в елементах портфоліо. Визначено, що портфоліо виконує три основні завдання: моніторинг різних видів діяльності студента; моніторинг розвитку загальних та професійних компетентностей; стимулювання освітньої активності студента. У дослідженні визначенні п'ять принципів, яким мають відповідати портфоліо студента для вирішення поставлених завдань.

У дослідженні визначені організаційно-педагогічні умови впровадження портфоліо в освітній процес, відповідно до яких розроблено головні компоненти в структурі портфоліо здобувача вищої освіти: презентаційний компонент, змістовий компонент, оціночний компонент.

Запропоновано використовувати спеціалізовані інформаційні системи для створення електронного портфоліо студента з метою його використання в освітньому процесі та при працевлаштуванні. До таких інформаційних систем належать FolioSpaces, LiveBinders, PortfolioVillage, WIX, Weebly та ін.

Портфоліо сучасного здобувача вищої освіти є індивідуальним, персонально підібраним пакетом матеріалів, які у вигляді конкретного продукту представляють освітні та професійні результати й досягнення студента, характеризують способи аналізу і планування його освітньої діяльності та професійної кар'єри, дозволять оцінити рівень сформованості його професійних компетенцій.

Ключові слова: електронне портфоліо, освітні досягнення студентів, завдання портфоліо, інформаційні систем для створення портфоліо.

УДК 378.091.011.3-051:811.111]:005.336.2

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-260-270

THE FORMING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCE AS A PRIORITY DIRECTION OF TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ACCORDING TO RELEVANT SPECIALITY

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА ВІДПОВІДНОЮ СПЕЦІАЛЬНІСТЮ

NATALIA PANOVA,

doctor of philological sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-3544-2461>

ponovanata70@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University
✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

НАТАЛЯ ПАНОВА,

доктор філологічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет
✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received: August 27, 2019

Revised manuscript accepted: September 27, 2019

ABSTRACT

One of the priority direction of linguamethodical training of future foreign language teachers in the establishments of higher pedagogical education according to relevant speciality is forming of technological competence. It is explained, on the one hand, that today school needs a teacher which masters perspective technologies of teaching, and from another, students haven't knowledge and skills as for using of non-traditional methods and modern technologies on practice.

The analysis of scientific and pedagogical literature shows that technological competence of future foreign language teachers consists of personality characteristics and complex of knowledge and skills as a result of professional training. The technological competence allows future foreign language teacher effectively organize educational process in the higher educational establishment, taking optimal pedagogical technologies of teaching, to realize the monitoring of the educational process of pupils and own professional activity.

The forming of technological competence of future foreign language teacher takes place upon condition of the high level of students' motivation to study, clearly defined goals of linguadidactic education, enlarging the cycle of disciplines of professionally oriented training of future teachers by ideas of technological and competence approaches. The technological competence is a necessary condition in training of future teacher of general educational establishments, that provides the ability

for adequate actions in changing situation on the basis of continuous self-cognition and self-development of teacher's personality. In the process of forming of technological competence of future foreign language teacher (on the level of study of methodological disciplines) can be defined some main stages: informational and theoretical, laboratory and practical, professional and practical, scientific and research.

Key words: *competence, technological competence, educational process, foreign language teacher, linguadidactic education, non-traditional methods, methodological disciplines.*

Одним із пріоритетних напрямів лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю є формування їх технологічної компетентності. Це зумовлено, з одного боку, тим, що сьогодні школі потрібен учитель, який володіє перспективними технологіями навчання, а з іншого – тим, що студенти не мають достатніх знань і вмінь дієво використовувати нетрадиційні методи і сучасні технології на практиці.

Технологічна компетентність учителя іноземної мови – це сукупність психолого-педагогічних і лінгвометодичних знань, умінь і навичок, які пов'язані з технологіями навчання, досвідом їхнього застосування в шкільній практиці навчання мови, готовністю до фахової технологічної діяльності, підвищення власного рівня методичної майстерності. Актуальність формування означеної компетентності пов'язана з необхідністю оновлення змісту освіти та організації освітнього процесу відповідно до сучасних наукових досягнень, що визначено Національною доктриною розвитку освіти в Україні, а також з необхідністю запровадження особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, які б гарантували освіченість випускників шкіл, усесічний розвиток їхньої особистості, спроможність розв'язання ними навчальних завдань і життєвих проблем, що обумовлені Державним стандартом базової і повної середньої освіти.

Серед основних причин низького рівня технологічної компетентності вчителя іноземної мови констатуємо відсутність системи формування складових цієї компетентності в межах лінгвометодичної підготовки студентів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю до професійної діяльності у сфері навчання іноземної мови.

Мета нашого дослідження – з'ясувати окремі лінгвометодичні аспекти змісту і способів організації процесу формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, окреслити та обґрунтувати напрями технологічної підготовки студентів-філологів у межах лінгвометодичної освіти.

У теорії та практиці лінгводидактичної освіти накопичений значний педагогічний досвід використання ефективних технологій формування технологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої педагогічної освіти за відповідною спеціальністю. На сьогодні зацікавленість означеними технологіями зумовлюється гуманізацією освіти, орієнтацією на розвиток особистісного потенціалу

майбутнього вчителя іноземної мови; зміною парадигми “людини, що знає”, тобто озброєної системою знань, умінь і навичок, на парадигму «людини, підготовленої до життєдіяльності», тобто готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства, здатної розвиватися інтелектуально, морально та фізично самовдосконалюватися. Так, проблема механізму розвитку особистості знайшла своє обґрунтування в працях Л. Виготського, Н. Кузьміна, О. Леонтьєва, А. Петровського; педагогіку особистості розглядали у своїх працях І. Бех, І. Бім, Н. Кичук, М. Кларін, Є. Полат, В. Рибалка, О. Савченко, В. Серіков, А. Сологуб та інші. Різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, компоненти фахової компетентності, основні функції майбутнього спеціаліста, процес його адаптації до реальної професійної діяльності розглядали Є. Барбіна, О. Березнюк, А. Вербицький, П. Гусак, М. Євтух, А. Капська, Н. Манько, А. Маркова, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, Г. Троцько.

У процесі формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (на рівні вивчення методичних дисциплін) умовно можна виокремити кілька основних етапів: інформаційно-теоретичний; лабораторно-практичний; професійно-практичний; науково-дослідницький.

Поетапне формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови передбачає реалізацію мети шляхом комплексного підходу до напрямів аудиторної та самостійної роботи студентів:

1. Інформаційно-теоретичний етап: опанування студентами теоретичних основ методики навчання іноземної мови; ознайомлення з особливостями технологічного підходу до навчання та можливостями застосування сукупності дидактичних технологій у шкільному курсі іноземної мови; вивчення педагогічного досвіду використання перспективних технологій навчання.

2. Лабораторно-практичний етап: обговорення актуальних лінгвометодичних проблем; проектування моделей навчальних ситуацій, занять з іноземної мови; аналіз (самоаналіз) проєктів уроків іноземної мови (фрагментів); моделювання студентами власних навчальних технологій; застосування опанованих та розроблених технологій навчання іноземної мови на практиці в лабораторних умовах під час рольової гри.

3. Професійно-практичний етап: використання технологічних знань, умінь і навичок у процесі активної педагогічної практики студентів на базі загальноосвітніх закладів; діагностування власне предметних компетентностей учнів; оволодіння прийомами та способами коригування навчально-предметних ситуацій.

4. Науково-дослідницький етап: пошук наукової інформації з питань дослідження актуальних лінгвометодичних проблем, пов'язаних з технологіями навчання; аналіз науково-методичної літератури з питань, що вивчаються; проведення констатувальних, контрольних зрізів навчально-предметних досягнень учнів з іноземної мови і мовлення; творче використання набутих технологічних знань, умінь і навичок у

процесі підготовки експериментально-дослідної роботи (бакалаврський проект, дипломна чи магістерська робота).

Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є одним із напрямів системи професійної підготовки педагога-словесника. Підсумовуючи зазначене вище, варто підкреслити особливе значення курсу “Сучасні технології навчання іноземної мови” для технологічного зростання студента. Основні завдання курсу “Сучасні технології навчання іноземної мови”: поглибити знання про перспективні педагогічні технології, ознайомити студентів зі специфікою застосування їх у шкільній практиці навчання іноземної мови; вивчити й узагальнити кращий досвід учителів-словесників, спрямований на особистісно зорієнтоване, розвивально-креативне навчання школярів; виробити в студентів уміння й навички використовувати нові педагогічні системи у власній практиці навчання іноземної мови; розробляти власні методичні технології на основі переосмислення традиційних методів навчання, навчальних освітніх технологій; виробити здатність критичного ставлення до інформації, яка з’являється у фахових виданнях; вивчення сучасних технологій викладання іноземної мови з огляду на планування результатів упровадження технології, блоку мотивації та організації учнів, дії методів і засобів навчання, контролю якості засвоєння мови, умов гарантування кінцевого результату, загального проектування навчального процесу; ознайомлення студентів з філософією, методологією освіти, цільовими настановами, на основі яких створюється проект і відбувається реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності; опанування сучасними технологіями навчання іноземної мови.

Отже, формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є одним із напрямів системи професійної підготовки педагога-словесника. Підсумовуючи зазначене, потрібно підкреслити особливе значення курсу методики іноземної мови, а також важливу роль курсу “Сучасні технології навчання іноземної мови” для технологічного зростання студента. Курс “Сучасні технології навчання іноземної мови” передбачає таку структуру (табл. 1).

Таблиця 1

Структура курсу “Сучасні технології навчання іноземної мови”

№	Теми (лекції)	Практичні заняття	Лабораторні заняття
<u>Заліковий кредит 1.</u>			
Технологічний підхід в освіті. Метатехнології			
<u>ЗМ 1</u>			
Кількість годин	4	2 (8)	
1.	ВСТУП. Технологічна компетентність майбутніх учителів-	ПЗ 1. Технологічна компетентність студентів-філологів	

	словесників. Технологічний підхід у сучасній освіті		
2.	Теоретичні засади вчення про педагогічні технології		
ЗМ 2			
Кількість годин	4	2 (8)	2 (8)
3.	Технологія класичного і сучасного уроку		
4.	Технологія особистісно зорієнтованого навчання	ПЗ 2. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні іноземної мови	ЛЗ 1. Сучасний особистісно зорієнтований урок іноземної мови
Заліковий кредит 2.			
Макротехнології. Проблемний і проєктний підходи в освіті			
ЗМ 3			
Кількість годин	4		4 (16)
5.	Технології розвивального навчання		ЛЗ 2. Технології розвитку зв'язного мовлення
6.	Технологія повного засвоєння матеріалу		ЛЗ 3. Експертиза педагогічних технологій
ЗМ 4			
Кількість годин	4	4 (16)	
7.	Технологія проблемного навчання	ПЗ 3. Педагогічна технологія метод проєктів	
8.	Технологія розвитку критичного мислення	ПЗ 4. Розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови	
Заліковий кредит 3.			
Діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови. Мезотехнології			
ЗМ 5			
Кількість годин	4	2 (8)	2 (8)
9.	Технологія програмованого навчання		
10.	Реалізація діяльнісної (стратегічної)	ПЗ 5. Групова робота на уроках іноземної	ЛЗ 4. Інтерактивні технології

	змістової лінії програми з іноземної мови	мови	
ЗМ 6			
Кількість годин	4	2 (8)	4 (16)
11.	Технологія педагогічного експерименту		
12.	Інноваційні технології навчання іноземної мови	ПЗ 6. Технологія формування крос-культурної компетентності	ЛЗ 5. Технологія життєтворчих проєктів ЛЗ 6. Технологічний практикум
Кількість годин разом	24	12 (48)	12 (48)

Одним із засобів вирішення означеної проблеми є технологічний підхід, застосування поняття “технологія” до сфери освіти та педагогічних процесів. Термін “підхід” щодо освіти означає систему, сукупність концептуальних принципів, способів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти та комплекс засобів впливу. Технологія у широкому розумінні – це науково та практично обумовлена система діяльності, яку застосовує людина з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей...[6, с. 45]. Застосування технологічного підходу й терміна “технологія” до соціальних процесів, сфери духовного – освіти, культури – нове явище для соціальної дійсності в Україні. Технологічний підхід відкриває нові можливості для концептуального й проєктувального освоєння різних областей та аспектів освітньої, педагогічної й соціальної дійсності, він дозволяє: з більшою визначеністю передбачити результати й керувати педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати наявні ресурси; обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології й моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають.

У психолого-педагогічній літературі поняття “педагогічна технологія” має понад 300 формулювань. О. Пехота в навчально-методичному посібнику “Освітні технології” розглядає педагогічну технологію як «системний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої

форми навчання» [6, с. 22]. Це закономірне функціонування системи «педагог – середовище – учень» у визначених умовах навчання.

За визначенням О. Пометун, педагогічна технологія – це “комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації; розробленого вчителем на цій основі набору моделей навчання”. Це коригування системи “планування результатів – блок мотивації та організації учнів – дія засобів навчання (процес навчання) – блок контролю якості засвоєння” [7, с. 26].

За твердженням І. Єрмакова, педагогічна технологія – “це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб’єкта й проектувальника життя”. Вона розробляється “на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких – цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат” [5, с.10].

На думку професора К. Баханова [1], класифікаційні ознаки технології навчання випливають з самого визначення “педагогічної технології” як моделі навчання, зорієнтованої на досягнення гарантованого кінцевого результату. Тому першим класифікаційним параметром технології має бути загальна цільова спрямованість, а другим – основний шлях, яким ця мета досягається. За загальноцільовою спрямованістю можна визначити дві великі групи технологій: ті, що забезпечують засвоєння учнями знань, умінь і навичок (технології повного засвоєння), і такі, що спрямовані на розвиток в учнів пізнавальних можливостей (технології розвивального навчання). Досягнення цих цілей може відбуватися різними шляхами: піділом навчального циклу на завершені навчальні вузли (модулі) – модульне навчання, введенням рейтингового оцінювання навчальних досягнень, інтенсифікації навчання за допомогою схемових, знакових моделей, диференціації навчання тощо.

Підсумовуючи зазначене в наукових працях, ми виокремлюємо такі позиції трактування поняття “педагогічна технологія”:

1) як засіб, тобто як виробництво та застосування методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання й технічних засобів для освітнього процесу;

2) процес комунікації (спосіб, модель, техніка виконання навчальних завдань), заснований на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу;

3) широка галузь знань, яка спирається на результати соціальних, управлінських і природничих наук;

4) багатоаспектний підхід, що передбачає розгляд педагогічних технологій як багатовимірний процес. У контексті вивчення нашого курсу заслуговує на увагу тлумачення педагогічної технології як багатовимірного поняття: “Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на

науковій основі, запрограмована в часі та просторі й така, що приводить до намічених результатів” [8, с. 50].

До педагогічних технологій висуваються методологічні вимоги, які, у свою чергу, виступають критеріями технологічності. Наявність і ступінь прояву цих якостей є мірою технологічності педагогічного процесу. Технологічність характеризується такими критеріями:

1) системність (комплексність – педагогічні технології вимагають координації та взаємодії всіх елементів, цілісність – педагогічні технології мають загальні інтегративні якості й водночас зберігають специфічні властивості елементів);

2) науковість (концептуальність – педагогічні технології існують заради соціальних цілей і базуються на основі системи поглядів на педагогічний процес, ідей, принципів, концепцій, парадигм, розвивальний характер – педагогічні технології сприяють розвиткові суб’єктів діяльності);

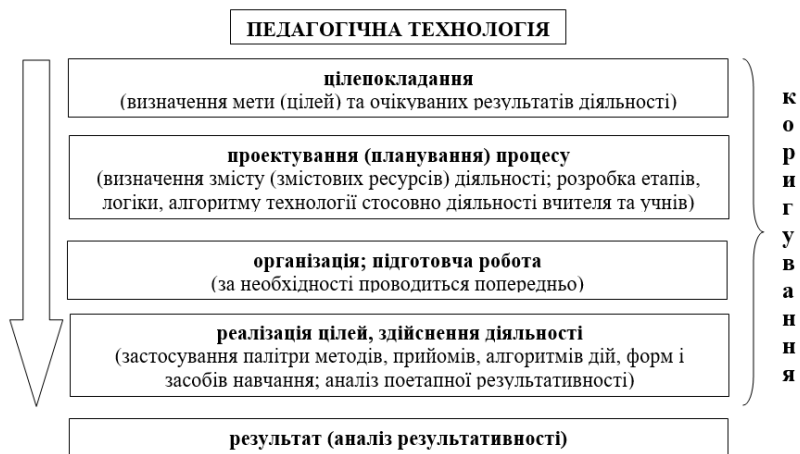
3) структурованість (ієрархічність – педагогічні технології підпорядковуються зазначеній вище вертикальній структурі, логічність – педагогічні технології будуються на законах формальної логіки й чіткості дій, алгоритмічність – для педагогічних технологій характерні окремі змістові кроки в просторі й часі, які здійснюються по черзі, наступність – педагогічні технології вирішують частину загальної задачі вищих за ієрархією технологій, варіативність – педагогічні технології виявляють гнучкість елементів відповідно до умов застосування);

4) процесуальність (керованість – педагогічні технології підлягають коригуванню, діагностуванню, проектуванню, адаптації, інструментальність – педагогічні технології забезпечені навчально-методичним комплексом, дидактичним інструментарієм тощо, діагностичність – педагогічні технології дають можливість отримувати інформацію про процес і контроль його окремих етапів, прогнозованість – педагогічні технології гарантують досягнення певних цілей з визначеним ступенем вірогідності й допустимими відхиленнями, ефективність – педагогічні технології конкурентні (результат до кількості витрачених ресурсів), оптимальність – педагогічні технології кращі з можливих за наявних умов, відтворюваність – педагогічні технології передбачають можливість застосування в інших умовах з іншим контингентом учасників.

Інноваційні системи навчання радикально відрізняються від існуючої традиційної системи навчання за своєю цільовою спрямованістю, змістом, позиціями учасників навчального процесу та його організацією. Педагогічні технології побудовані на діагностичній основі, чітко контрольовані й кориговані моделі навчання, зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату. Як правило, вони не вимагають докорінного руйнування існуючої класно-урочної системи, поєднуючи в собі вже відомі, а також нові форми, методи і прийоми навчання.

Технологічний підхід до навчання іноземної мови передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей (табл. 2).

Таблиця 2



Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що технологічна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов складається із особистісних характеристик і комплексу знань і умінь як результату професійної підготовки. Технологічна компетентність дозволяє майбутньому вчителю іноземної мови ефективно організовувати навчально-виховний процес у навчальному закладі, добираючи оптимальні педагогічні технології навчання, здійснювати моніторинг навчального прогресу учнів та своєї власної професійної діяльності.

Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відбувається за умови високого рівня мотивації студентів до навчання, чітко сформульованих цілей лінгводидактичної освіти, збагачення циклу дисциплін професійно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів ідеями технологічного й компетентнісного підходів. Технологічна компетентність є необхідною умовою в підготовці майбутнього вчителя закладів загальної освіти, що передбачає спроможність до адекватних дій у змінюваній ситуації на основі неперервного самопізнання й саморозвитку особистості вчителя.

Література

- 1.Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта : інноваційні аспекти / Костянтин Баханов. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005. – 384 с.
- 2.Гіптерс З. В. Педагогіка вищої школи. К., 2007. 149 с.
- 3.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К., 2008. 1040 с.
- 4.Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х., 2009. 176 с.

5. Єрмаков І.Г. Компетентісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / І.Г. Єрмаков. – Режим доступу : <http://www.library.edu.ua.net/>. – Назва з титул. екрану.

6. Освітні технології : навч.-метод. посібник / [О.М. Пехота, А.З. Піктенко, О.М. Любарська та ін.] ; за ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.

7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – № 3-4. – С. 19-27.

8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. М., 2006. 816 с.

9. Тишакова Л. Т. Формування технологічно-педагогічної компетентності вчителя-професіонала. К., 2004. С. 25-37.

References

1. Bakhanov K. Suchasna shkilna istorichna osvita : innovatsiyny aspekti [Modern school historical education : innovation aspects]. Donetsk. [in Ukrainian].

2. Gipters Z. Pedagogica vyshoy shkoly. [Pedagogics of higher school]. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Entsyklopedia osvity. [Encyclopedia of education]. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Entsyklopedia pedagogichnyh tehnologiy i innovatsiy. [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv. [in Ukrainian].

5. Ermakov I. G. Kompetentisniy potentsial proektnoy diyalnosti. [Competence potential of project activity]. [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu : <http://www.library.edu.ua.net/>.

6. Osvitni tehnologii. [Educational technologies]. Editor O. Pekhota. Kyiv. [in ukrainian].

7. Pometun O. Interaktivnye tehnologii navchannya. [Interactive technologies of teaching]. Vidkrytyy урок. 2003. 3-4.

8. Selevko G. Entsyklopedia obrazovatelnyh tehnologiy. [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow. [in Russian].

9. Tyshakova L. Formuvannya tehnologi-pedagogichnoy kompetentnosti vchytelya- profesionala. [The forming of technological and pedagogical competence of teacher-professional]. Kyiv.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та шляхи її формування. Проаналізовано поняття технологічної компетентності педагога як складової його професійної підготовки. Визначено, що технологічна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови складається із особистісних характеристик та комплексу знань і умінь як результату їх професійної підготовки, що дозволяє майбутньому фахівцю педагогічної освіти ефективно організовувати освітній процес у школі.

Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є одним із напрямів системи професійної підготовки педагога-словесника. Підсумовуючи зазначене, потрібно підкреслити особливе значення курсу методики іноземної мови, а також важливу роль курсу «Сучасні технології навчання іноземної мови» для технологічного зростання студента.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що технологічна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов складається із особистісних характеристик і комплексу знань і умінь як результату професійної підготовки. Технологічна компетентність дозволяє майбутньому вчителю іноземної мови ефективно організовувати навчально-виховний процес

у навчальному закладі, добираючи оптимальні педагогічні технології навчання, здійснювати моніторинг навчального прогресу учнів та своєї власної професійної діяльності. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відбувається за умови високого рівня мотивації студентів до навчання, чітко сформульованих цілей лінгводидактичної освіти, збагачення циклу дисциплін професійно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів ідеями технологічного й компетентнісного підходів. Технологічна компетентність є необхідною умовою в підготовці майбутнього вчителя закладів загальної освіти, що передбачає спроможність до адекватних дій у змінюваній ситуації на основі неперервного самопізнання й саморозвитку особистості вчителя.

Ключові слова: учитель іноземної мови, технологічна компетентність, професійна підготовка, педагогічна технологія, технологічний підхід до навчання іноземної мови, лінгводидактична освіта.

УДК 378.126

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-271-281

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE INTERPRETER'S PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE MODEL OF THE INTERPRETER TRAINER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЯК ОСНОВА РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ЙОГО МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

TETIANA PASICHNYK,

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-5176-6661>

tpasechnik76@gmail.com

Kyiv National Linguistic University

✉ 73 Velyka Vasylkivska St.,
Kyiv, Ukraine, 03680

ТЕТЯНА ПАСІЧНИК,

кандидат педагогічних наук, доцент

Київський національний
лінгвістичний університет

✉ вул. Велика Васильківська, 73,
Київ, 03680

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 02, 2019

ABSTRACT

The problem of the development of the interpreter trainer's professional competence, in particular its methodological component, is crucial nowadays. The working model of the interpreter's professional competence must be suggested to determine the structure and content of the interpreter trainer's methodological competence. The conducted analysis of the recent studies suggests that there is no commonly accepted opinion as for the content and components of this competence among scholars. The role of the interpreter trainer's methodological competence is essential in the methodology of teaching interpreting. Therefore, the purpose of the article is to determine the structure and content of the interpreter's professional competence as the basis for developing the model of the interpreter trainer's methodological competence. We consider the interpreter's professional competence to be an integrative quality of an interpreter, a dynamic combination of two components: 1) cognitive and activity, and 2) personal and reflective. This competence is also readiness and ability of an interpreter to work professionally and improve his skills throughout life. The cognitive and activity component of the interpreter's professional competence includes professional knowledge, skills, and abilities that correspond to intercultural, interpreting, professional and social competencies. The personal and reflective component includes psycho-physiological, moral and ethical, emotional and volitional characteristics of an interpreter as well as his ability to reflect. Thus, the personal and reflective component includes the qualities, skills and abilities that correspond to professional personal competence. Successful formation of the interpreter's

professional competence greatly depends on the professional competence of interpreter trainers, in particular on their methodological competence. The prospect of further studies is the development of the working model of the structure and content of the interpreter trainer's methodological competence. The components of the interpreter's professional competence must be considered to develop such model and the effective methodology for training interpreter trainers.

Key words: *interpreter's professional competence, interpreter trainer's professional competence, interpreter trainer's methodological competence, interpreter trainer, professional competence.*

Вступ. Роль перекладачів у сучасному глобалізованому світі є безперечною. Завдяки активній взаємодії між країнами, стрімкому розвитку відносин у всіх сферах життєдіяльності необхідність взаєморозуміння займає ключову позицію. Відповідно від перекладача суспільство вимагає бездоганного володіння фаховою компетентністю. Саме тому належна підготовка усних та письмових перекладачів у закладах вищої освіти має важливе значення. На сьогоднішній день актуальною є проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів усного перекладу, зокрема їх методичної компетентності. Для визначення структури і змісту методичної компетентності викладача усного перекладу необхідно побудувати робочу модель його професійної компетентності. Аналіз останніх досліджень свідчить, що серед науковців немає єдиного загальноприйнятого визначення змісту та складових цієї компетентності, незважаючи на її ключову роль у методиці викладання перекладу. На нашу думку, це зумовлено суперечливим тлумаченням серед науковців самого терміна “компетентність”. Крім того, такий стан пов'язаний з тим, що не існує і загальноприйнятого підходу до розгляду процесу усного перекладу, теоретична модель якого знаходиться в стані розвитку. Зміст і структура професійної компетентності усного перекладача (ПКУП) залежить як від сучасних умов розвитку суспільства, так і від вимог, що висуваються до рівня підготовки перекладачів. Тому компонентний склад ПКУП не є незмінним, натомість перебуває в постійному розвитку та процесі його вдосконалення. Для того, щоб визначити структуру та зміст методичної компетентності викладача усного перекладу, необхідно на основі аналізу та синтезу наявних підходів до структури ПКУП запропонувати власну робочу модель цієї компетентності.

Проблему визначення компонентного складу професійної компетентності перекладача вивчали В. Комісаров, Л. Латишев, В. Провоторов, Л. Черноватий, І. Сімкова, Р. Штольц, Р. Белл, О. Швейцер, Е. Пім, А. Норберт, Р. Белл, Г. Шрев, К. Норд, С. Королькова, І. Алексеева, Н. Гавриленко, Т. Ганічева, І. Халеева, Т. Онопченко, Д. Келлі, дослідники RASTE group, проєкту Європейський магістр з перекладу та інші. Проблема компетентностей усного перекладача є недостатньо розробленою, вона стала об'єктом досліджень таких учених, як Н. Зінукова, А. Володько, А. Панова, D. Gile, S. Kalina, E. Postigo Pinazo та деяких інших. Було запропоновано різні

тлумачення, моделі та компонентний склад професійної / фахової компетентності усного перекладача. Проте однозначності серед учених щодо сутності та структури ПКУП немає. Крім того, на сьогоднішній день не існує наукових розвідок проблеми вивчення структури і змісту професійної компетентності усного перекладача як основи для розробки моделі його методичної компетентності. Тому **мета статті** – визначити структуру і зміст професійної компетентності усного перекладача як основи для розробки моделі його методичної компетентності. **Завдання** статті: 1) проаналізувати сучасні підходи до компонентного складу професійної компетентності перекладача, 2) проаналізувати сучасні підходи до ПКУП, 3) запропонувати робочу модель та визначення ПКУП у межах нашого дослідження.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використовуються методи критичного аналізу наукових джерел, синтезу та узагальнення теоретичних положень.

Результати та дискусії.

У сучасних наукових розробках йдеться як про професійну перекладацьку компетентність (компетенцію), так і про професійну / фахову компетентність перекладача. На наш погляд, ці поняття різного рівня. Перекладацька (технологічна / інструментальна / технічна / методологічна) компетентність (компетенція) є складовою фахової / професійної компетентності перекладача, яку ми вважаємо якістю особистості. Аналізуючи наявні джерела з поставленої проблеми, будемо використовувати термінологію її авторів.

А. Швейцер розглядає перекладацьку компетенцію як багатовимірну категорію, а саме: як 1) особливе перекладацьке володіння двома мовами, коли мови співвідносяться одна з одною, 2) здатність до перекладацької інтерпретації вхідного тексту, 3) володіння техніками перекладу, які забезпечують адекватне відтворення оригіналу, включаючи модифікації, необхідні для успішного подолання соціокультурного бар'єру, 4) знання норм мови перекладу, знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу, знання норм стилю та жанру тексту, 5) соціокультурні знання необхідні для адекватної інтерпретації тексту-оригіналу, 6) предметні знання, необхідні для здійснення успішного перекладу (Швейцер, 1988).

В. Комісаров, ураховуючи специфіку міжмовної комунікації та різноманітні форми перекладацької діяльності, запропонував цілісну структуру професійної компетенції перекладача, у процесі становлення якої формується своєрідна мовна особистість. Ця компетентність включає такі компоненти: мовний, текстотвірний, комунікативний та технічний (Комісаров, 2011). Мовний компонент включає всі аспекти володіння мовою, характерні для будь-якого її носія. Однак специфіка мовленнєвої діяльності перекладача вимагає від нього володіння не однією мовою, а як мінімум двома, задіяними в процесі перекладу. Текстотвірний компонент включає вміння створювати тексти різних типів відповідно до правил, прийнятих у певному суспільстві.

Комунікативна компетенція, на думку В. Комісарова, полягає в уміннях перекладача враховувати лінгвосоціокультурні знання отримувачів вихідного тексту, їхні можливі реакції, а в разі необхідності робити певні корекції. Технічну компетенцію у своїй концепції автор розглядає як специфічні знання, вміння та навички, необхідні для виконання перекладу. До перекладацьких знань автор відносить розуміння сутності та задач перекладацької діяльності, знання основних положень теорії перекладу, варіантів перекладацької стратегії, технічних прийомів перекладу. Щодо вмінь, то В.Н. Комісаров говорить, що неможливо виділити та описати всі вміння, які забезпечують процес перекладу через їх комплексний характер (Коммисаров, 2011: 337). Він виділяє найбільш важливі, до яких відносить такі: вміння переключатися з однієї мови на іншу, вміння розуміти текст як перекладач (більш глибоко), вміння аналізувати смисл висловлювання, вміння виявляти перекладацькі проблеми, обирати способи їх вирішення, вміння правильно використовувати технічні прийоми перекладу та долати труднощі, пов'язані з лексичними, граматичними, стилістичними особливостями мови оригіналу, вміння редагувати текст перекладу тощо. Стрімкий інформаційний розвиток суспільства та розширення інструментальних технічних можливостей у перекладацькій діяльності визначають необхідність володіння перекладачем інформаційно-технічними вміннями, які не були описані у роботах В.Н. Комісарова.

Заслугує розгляду ще один підхід до перекладацької компетенції як мультикомпонентної структури, розроблений Л. Латишевим та В. Провоторовим, які визначають це поняття як сукупність знань, умінь та навичок, що дозволяють перекладачеві успішно вирішувати свої професійні задачі (Латышев, Провоторов, 2001: 8). До цієї категорії вчені включають такі складові: базові, специфічні та спеціальні. До базової складової перекладацької компетенції автори відносять знання, уміння та навички, необхідні перекладачу для здійснення всіх видів перекладу (писемного чи усного), незалежно від жанру тексту оригіналу. До специфічної складової належать знання, уміння та навички, необхідні для здійснення одного або декількох схожих видів перекладу. Спеціальна складова перекладацької компетенції включає знання, уміння та навички, необхідні під час перекладу текстів певного стилю та жанру. Цей підхід до структури перекладацької компетенції є вдалим для методики навчання перекладу, так як у цій структурі закладено поетапність формування цієї компетенції.

Прихильники так званого мінімалістського підходу розглядають перекладацьку компетенцію як суперкомпетенцію, що полягає в умінні генерувати варіанти перекладу та вмінні вибирати лише один з них (А. Рут, 1992). Вони не заперечують, що в перекладача повинні бути сформовані лінгвістичні, соціокультурні знання та вміння, але вміння генерувати та вибирати є ключовими. Цей підхід обґрунтовано вважають обмеженим, але, на наш погляд, важливим здобутком його

прихильників є врахування етапів процесу перекладу в трактуванні змісту перекладацької компетенції, хоча, звичайно, не всіх.

Найбільш поширений підхід до змісту компетентності перекладача був запропонований А. Норбертом. Вона включає п'ять базових компетенцій відповідно до специфіки діяльності перекладача: мовну; текстотвірну, культурну, предметну та компетенцію переносу (A. Neubert, 2000). А. Гуртадо пропонує більш розгорнуту структуру цієї компетентності, до якої відносить лінгвістичну, екстралінгвістичну, тексторецептивну, текстотвірну, загальну, стратегічну, психофізіологічну компетенції та власне компетенцію переносу (Hurtado, 2005). Ця модель набула подальшого розвитку в працях іспанських дослідників PACTE group (PACTE, 2005). Цю модель професійної компетентності перекладача вважаємо найбільш повною. До її складу ввійшли п'ять субкомпетентностей (білінгвальна, екстралінгвістична, перекладознавча, операційна, стратегічна) та психофізіологічні компоненти. Відмінною ознакою цієї моделі є те, що саме стратегічній субкомпетентності відведено інтегруючу роль. Її функція полягає в забезпеченні ефективності процесу перекладу (плануванні, виконанні, оцінюванні результатів перекладу, ідентифікації перекладацьких проблем та їх вирішенні). Л. Черноватий, взявши за основу цю модель, пропонує включити до складу фахової компетентності перекладача п'ять компетенцій: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну і стратегічну, яку автор тлумачить слідом за дослідниками PACTE group як надкомпетенцію, яка координує решту компетенцій (Черноватий, 2013).

Багатокомпонентна класифікація складників компетентності перекладача представлена і в матеріалах проекту "European Master's in translation" (EMT, 2017). Ця модель компетентності перекладача містить такі компетентності: 1) лінгвокультурну (лінгвістичні, соціокультурні комунікативні знання і вміння), 2) перекладацьку, до якої входять стратегічна, методологічна і тематична компетентності, 3) технологічну (знання та вміння використовувати технічні ресурси), 4) особистісну, 5) міжособистісну та 6) компетентність надання перекладацьких послуг (вміння надавати перекладацькі та мовні послуги в професійному контексті).

О.Р. Поршнева, моделюючи професійну компетентність перекладача, бере за основу його комплексний рольовий портрет. Вчена виходить за рамки сприйняття перекладача як медіатора комунікації та виділяє дев'ять його ролей, а саме: посередник (забезпечення міжмовної та міжкультурної комунікації), інтерпретатор (інтерпретація ситуації спілкування та поведінки комунікантів), виробник (створення текстів мовою перекладу), психолог (недопущення комунікативних збоїв, кореляція міжособистісних стосунків тощо), організатор (організація умов для праці, адаптація до умов перекладу), дослідник (збір та обробка інформації щодо предметної тематики перекладацької ситуації), адаптатор (адаптація тексту перекладу для учасників комунікації),

коректор (технічне редагування тексту перекладу), редактор (редагування тексту перекладу) (Поршнева, 2004: 51-52). Безумовно, визначені ролі відображають важливі вміння перекладача. Виділені О. Поршневою ролі перекладача визначаються міжмовно-міжкультурною функцією перекладацької діяльності, яка включає такі функції: інформаційно-аналітичну, мовленнєво-прогностичну, міжкультурно-посередницьку, конструктивно-перетворюючу, організаційно-адаптивну, контролюючу, герменевтичну, міжособистісну та кумулятивну (Поршнева, 2004: 58-59). Дослідниця співвіднесла ці функції з необхідними для їх реалізації знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями, що дозволило їй визначити професійно значущі компетенції перекладача, які вона називає готовністю / здатністю до мобілізації декларативних та операційних знань, умінь та якостей, необхідних для вирішення конкретної задачі, виконання дій, що забезпечують орієнтування в професійній діяльності та готовність до оволодіння нею. До професійно значущих компетенцій перекладача О. Поршнева відносить мовну, семантичну, інтерпретативну, текстову і міжкультурну. На наш погляд, доцільно було б включити до цього переліку і особистісну компетенцію, зважаючи на рольовий портрет перекладача, запропонований ученою. Професійну компетентність перекладача науковець визначає як кінцеву ціль професійної підготовки та подальшого саморозвитку, високий рівень актуалізації компетенцій, здатність ефективно виконувати свою професійну діяльність (Поршнева, 2004). При цьому до структури професійної компетентності перекладача вчена відносить лише два компоненти: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення специфіки професії та своїх особистісних можливостей у її опануванні, пізнавальні та професійні мотиви) та процесуальний (володіння професійно значущими компетенціями). Недоліком цієї структури, на нашу думку, є ігнорування рефлексивного та емоційно-вольового компонентів професійної компетентності.

Ми погоджуємося з думкою В. Вільса, який наголошував на тому, що компетентність перекладача не є універсальною для здійснення всіх видів перекладу (Wilss, 1996). Однак автор зазначає, що її диференціація існує лише у двох вимірах: за жанром (науково-технічний текст, художній текст, діловий текст та ін.) та за спрямуванням (з рідної мови на іноземну та з іноземної на рідну мову). Ми вважаємо, що необхідно додати до цієї класифікації критерій способу перекладу та розрізняти компетентність усного перекладача та письмового перекладача.

Н. Зінукова запропонувала структуру фахової компетентності усного перекладача, що базується на підході, розробленому дослідницькою групою PACTE та Л. Черноватим. Вчена об'єднала білінгвальну та екстралінгвістичну компетенції в білінгвально-бікультурну та виокремила з екстралінгвістичної предметну компетенцію, що, на наш погляд, не змінює суті підходу PACTE group. Отже, дослідниця пропонує включити до структури фахової компетентності усного перекладача білінгвально-бікультурну, особистісну, предметну, перекладацьку

компетентності і стратегічну, яку вважає ключовою слідом за дослідниками PACTE group. Формування фахової компетентності усного перекладача в концепції Н.В. Зінукової спрямоване на формування особистості перекладача як особливого типу білінгва (Зінукова, 2017). Білінгвально-бікультурна компетентність включає мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну і навчально-стратегічну компетентності. (Зінукова, 2017: 266). До складу особистісної компетентності автор включає психофізіологічний компонент (уміння читання, письма; когнітивні здібності: пам'ять, увага, логіка, аналіз, синтез тощо) і психологічні характеристики (критичність, психологічна стійкість, самопізнання, самовдосконалення тощо). Автор додає також соціально-адаптивну компетентність, яку трактує як коректну поведінку перекладача з урахуванням морально-етичних і соціальних норм та як відповідальність за якість своєї роботи. Предметну компетентність Н. Зінукова розглядає як знання предмета спеціалізації перекладача, поняттєвий склад певної галузі людської діяльності і міжпоняттєвих зв'язків. До перекладацької компетентності автор відносить знання загальних принципів перекладу і специфіки, що відрізняє його від інших видів мовного посередництва. До цієї компетентності Н. Зінукова відносить такі субкомпетентності: базову (знання, необхідні перекладачеві для усіх видів перекладу), спеціальну (знання, уміння й навички, необхідні для усного перекладу), технологічну (володіння технологією перекладу і перекладацькими трансформаціями), інструментальну (використання документальних і технічних ресурсів, що стосуються роботи перекладача) і пошукову (здатність швидко знайти інформацію, необхідну для розв'язання перекладацьких завдань). Стратегічна компетентність розглядається у дослідженні Н.В. Зінукової так само, як і експертами групи PACTE, тобто як надкомпетентність (Зінукова, 2017).

Більш компактну робочу модель професійної компетентності усного перекладача пропонує А.М. Володько, яка відносить до неї лише такі компетенції: мовну (на рівні рецепції та продукування інформації), комунікативну (уміння переключатися з однієї мови на іншу, добирати відповідники у мові перекладу тощо) та технічну (уміння кодувати і декодувати інформацію, володіння перекладацькими стратегіями, уміння критично аналізувати текст перекладу, використовувати творчий підхід до перекладу тощо). (Володько, 2018). Мовленнєву та соціокультурну компетенції автор не включає до своєї моделі, так як вважає, що вони повинні бути сформованими та вдосконаленими до початку навчання усного перекладу. Ми погоджуємося з тим, що зазначені компетенції мають бути сформовані до початку вивчення дисциплін з усного перекладу, але вони не можуть не входити до професійної компетентності зазначеного вище фахівця. Вочевидь, дослідниця мала на увазі цілі вивчення курсу з усного перекладу, а не компоненти професійної компетентності усного перекладача. Не можемо погодитися і з твердженням, що мовленнєва і соціокультурні компетенції повинні бути вдосконаленими до початку опанування усного перекладу. Ці компетенції

повинні розвиватися й удосконалюватися протягом усього навчання та професійної діяльності, зважаючи на сучасний стрімкий розвиток усіх сфер життєдіяльності людей, які, безумовно, мають безпосередній вплив на функціонування мов.

А. Панова, розробляючи власну модель професійної компетентності усного перекладача, бере за основу функціонально-рольовий репертуар перекладача, запропонований О. Поршневою. Вчена тлумачить професійну компетентність усного перекладача як складне новоутворення, що включає як 1) компетенції, необхідні для здійснення усіх видів перекладу (мовну, герменевтичну, перетворюючу, організаційну, контролюючу, кумулятивну), так і 2) специфічні компетенції, характерні для усної перекладацької діяльності (комунікативну, посередницьку, міжособистісну та міжкультурну) (Панова, 2014). Необхідно зазначити, що диференціація компетенцій на такі дві групи базується на класифікації, запропонованій Л. Латишевим та В. Провоторовим, які виділили базові, специфічні та спеціальні компоненти перекладацької компетентності (Латышев, Провоторов, 2001). Але, на нашу думку, зважаючи на те, що переклад (усний і письмовий) є міжмовною, міжкультурною опосередкованою комунікацією, специфічні складники професійної компетентності усного перекладача, виділені А. Пановою, не є характерними лише для усного перекладу, а є базовими компонентами фахової компетентності як усного, так і письмового перекладача. Тому цей підхід потребує подальшого вдосконалення.

З огляду на вищесказане, можна зробити висновок, що в науковому колі на сьогоднішній день немає одностайності щодо структури та змісту професійної компетентності усного перекладача. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо цю компетентність як інтегративну якість фахівця з усного перекладу, яка є динамічним поєднанням когнітивного-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів і проявляється у готовності і здатності усного перекладача до успішної реалізації його професійної діяльності та самовдосконалення впродовж життя. Когнітивно-діяльнісний компонент професійної компетентності усного перекладача включає професійні знання, навички, вміння та здатності, що відповідають таким фаховим компетенціям як міжкультурна, перекладацька та фахово-соціальна. За основу для визначення фахових компетенцій усного перекладача ми взяли модель “European Master’s in Translation” (EMT, 2017). Вважаємо доречним об’єднати соціокультурну та лінгвістичну компетенції у міжкультурну, а технологічну компетенцію віднести до перекладацької. Міжособистісна компетенція у нашому дослідженні відповідає фахово-соціальній. Особистісно-рефлексивний компонент охоплює психофізіологічні особливості (пам’ять, увагу, логіку, аналіз, синтез, критичне відношення, психологічну стійкість тощо), морально-етичні (об’єктивність, надійність, скромність, відповідальність, ввічливість, дотримання конфіденційності тощо), емоційно-вольові особливості (особисті якості, що виявляються в

уміннях діяти цілеспрямовано і наполегливо, виявляти вольові зусилля у вирішенні навчальних і професійних проблем, розуміти та контролювати власний емоційний стан у ситуації усного перекладу тощо). Цей компонент включає також сукупність особистісних якостей та ціннісних орієнтацій усного перекладача, що визначають спрямованість особистості на реалізацію своїх професійних вмій та їх удосконалення, на саморозвиток та навчання протягом життя. Крім того, до цього компоненту відносимо здатність до рефлексії. Таким чином, особистісно-рефлексивний компонент включає якості, вміння та здатності особистості, що відповідають фаховій особистісній компетенції. Успішне формування професійної компетентності у майбутніх усних перекладачів залежить значною мірою від рівня підготовки викладачів перекладу, зокрема сформованості у них методичної компетентності.

Висновки. У статті проаналізовано основні підходи до визначення структури і змісту професійної компетентності усного перекладача, запропоновано визначення цієї компетентності у межах нашого дослідження, наведено компоненти ПКУП. Метою подальших розвідок є розробка робочої моделі структури і змісту методичної компетентності викладача перекладу з урахуванням компонентного складу ПКУП.

Література

1. Володько А.М. Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу / А. М. Володько // [Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія.](#) – 2018. – Вип. 28. – С. 41-47.

2. Зінукова Н.В. Формування фахової компетентності усного перекладача: сучасні методологічні підходи / Н. В. Зінукова // [Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.](#) –2017. – В. 77(2). – С. 53-60.

3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В.Н. Комиссаров.– М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.

4. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебно-методическое пособие / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.

5. Панова А.Н. Совершенствование профессиональной компетенции усного переводчика на завершающем этапе обучения средствами игрового моделирования. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-professionalnoy-kompetentsii-usnogo-perevodchika-na-zavershayuschem-etape-obucheniya-sredstvami-igrovogo-modelirovaniya>

6. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. на соискание научн. степени докт. пед. наук.: спец.: 13.00.08 // Е.Р. Поршнева. – Казань, 2004. – 43 с.

7. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для вищих закладів освіти за спец. Переклад / Черноватий Л.М. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 368 с.

8. Швейцер А. Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. ст. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 180–187.

9. European master's in translation. Competence framework 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/info/resources->

partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en

10. Hurtado A. Albir. La théorie Interprétative de la Traduction, sa place en traductologie / Hurtado A. Albir // La théorie Interprétative de la Traduction: genese développement. – Paris: Minard Lettres Modernes, 2005. – P. 163-193.

11. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation / A. Neubert // Developing Translation Competence. – Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 3-18.

12. PACTE 2005: Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n2-meta881/011004ar/>

13. Pym A. Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication / Anthony Pym. – Frankfurt am Main: P. Lang, 1992. – 228 p.

14. Wilss W. Knowledge and Skills in Translation / W.Wilss. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub., 1996. – 259 p.

References

1. Volodko, A. (2018). *Metodyka navchannia maibutnix perekladachiv usnoho poslidovnoho naukovo-tekhnichnoho perekladu* [The methodology of teaching consecutive interpreting of scientific texts to future interpreters]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvystychnoho universytetu. Seriiia : Pedahohika ta psykhohohiia, 2018, 28, 41-47 [In Ukrainian].

2. Zinukova, N. (2017). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti usnoho perekladacha: suchasni metodolohichni pidkhody [The formation of professional competence in interpreting: modern scientific approach], Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 77(2), 53-60 [In Ukrainian].

3. Komyssarov, V. (2011). *Sovremennoe perevodovedeniye. Ucheb. posobyе* [Modern theory of translation]. Moscow: Valent [in Russian].

4. Latyshev, L. (2001). *Struktura y sodержanye podgotovky perevodchikov v yazykovom vuze: Uchebno-metodycheskoe posobyе* [Structure and content of training translators at language universities]. Moscow: NVY-TEZAURUS [in Russian]

5. Panova, A. (2014). *Sovershenstvovanye professyonalnoi kompetentsyy ustnogo perevodchika na zavershaiushchem etape obucheniya sredstvamy yhrovoho modelirovaniya* [The improvement of interpreter's professional competence at the final stage of training by means of game technologies]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-professionalnoy-kompetentsii-ustnogo-perevodchika-na-zavershayuschem-etape-obucheniya-sredstvami-igrovogo> [In Russian]

6. Porshneva, E. (2004). *Mezhdystsyplynarniye osnovy bazovoi lnhvystycheskoi podgotovky spetsyalysta-perevodchika. Extended abstract of PhD dissertation.* [Interdisciplinary basis of linguistic training of translators]. Kazan [in Russian].

7. Chernovaty, L. (2013) *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti* [Methodology of Training Future Translators and Interpreters]. Vinnytsia : Nova Knyha [In Ukrainian].

8. Shveitser, A. (1999). *Perevod kak akt mezhkulturnoi kommunykatsyy* [Translation as intercultural communication. Moscow: MHLU [in Russian].

9. European master's in translation (2017). *Competence framework 2017.* Retrieved from https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en

10. Hurtado, A. (2005). *La théorie Interprétative de la Traduction, sa place en traductologie*. Paris: Minard Lettres Modernes.

11. Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In C. Schäffner and B. Adab (Ed.), *Developing Translation Competence* (pp.3-18). Amsterdam: John Benjamins.

12. PACTE (2005). *Investigating translation competence: conceptual and methodological issues*. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2005-v50-n2-meta881/011004ar/>

13. Pym, A. (1992). *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. Frankfurt am Main: P. Lang.

14. Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translation*. Amsterdam: Philadelphia. John Benjamins Pub.

АНОТАЦІЯ

На сьогоднішній день актуальною є проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів усного перекладу, зокрема їх методичної компетентності. Для визначення структури і змісту методичної компетентності викладача усного перекладу необхідно побудувати робочу модель його професійної компетентності. Аналіз останніх досліджень свідчить, що серед науковців немає єдиного загальноприйнятого визначення змісту та складових цієї компетентності, незважаючи на її ключову роль у методиці викладання перекладу. Тому метою статті є визначення структури і змісту професійної компетентності усного перекладача як основи для розробки моделі його методичної компетентності. Ми розглядаємо професійну компетентність усного перекладача як інтегративну якість фахівця з усного перекладу, яка є динамічним поєднанням когнітивного-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів і проявляється в готовності та здатності до успішної реалізації його професійної діяльності та самовдосконалення впродовж життя. Когнітивно-діяльнісний компонент професійної компетентності усного перекладача включає професійні знання, навички, вміння та здатності, що відповідають таким фаховим компетенціям, як міжкультурна, перекладацька та фахово-соціальна. Особистісно-рефлексивний компонент охоплює психологічні, морально-етичні, емоційно-вольові особливості усного перекладача та його здатність до рефлексії. Таким чином, особистісно-рефлексивний компонент включає якості, вміння та здатності, що відповідають фаховій особистісній компетенції. Успішне формування професійної компетентності в майбутніх усних перекладачів залежить значною мірою від рівня їх підготовки, зокрема від сформованості в них методичної компетентності. Перспективою подальших розвідок є розробка робочої моделі структури і змісту методичної компетентності викладача усного перекладу з урахуванням компонентного складу його професійної компетентності.

Ключові слова: викладач усного перекладу, професійна компетентність, методична компетентність викладача усного перекладу, професійна компетентність викладача усного перекладу, професійна компетентність усного перекладача.

УДК 378.015.311:316.77-057.875-054.6
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-282-291

COMPETENCE APPROACH AS AN ELEMENT OF FOREIGN STUDENT'S PERSONALITY ADAPTATION

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЕЛЕМЕНТ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА

YAROSLAV SLUTSKIY,

Candidate of Pedagogical Sciences

<https://orcid.org/0000-0002-5328-7274>

yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

Donbas State College of Technology
and Management

✉ За Ye.Sednieva St.,

Toretsk, Donetsk region, 85200

ЯРОСЛАВ СЛУЦЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук

Донбаський державний коледж
технологій та управління

✉ вул. Є.Седнєва, 3а

м. Торецьк, Донецька обл., 85200

Original manuscript received: August 04, 2019

Revised manuscript accepted: September 21, 2019

ABSTRACT

The article deals with the direct influence of social environment on the individual internal skills development, which contributes to its formation as a professional element of the modern labor market. Besides, the nature of the individuality, that lies in the complex of certain features is reviewed. Such features are used during the connection processes with the environment and the availability of interpersonal activity skills, which aimed on the communication process execution with other people. The foreign student during the interaction with the environment of studying country, is under the culture shock influence, that is why it is necessary to apply certain approaches that will promote to more effective socialization and integration into a new academic and socio-cultural environment. One of the main approaches is competence, which helps to create such personal skills that would facilitate to the possibility of implementation of the most qualitative built interpersonal and intercultural interaction.

The views of scholars of the term «competence approach» were considered, that helps to come to the definition as a individual opportunity to use the acquired competencies in the practice plane for solving certain problems and issues that have adaptive character. It was found that competent approach enables its using not only in the educational process at the university or college (that means the development of certain set of competencies, both theoretically and practically and also performing the analytical activity to detect probable errors in the preparatory programs and their further removal), but also after finishing the educational process, during the selection the candidates for certain positions.

The differences between the concepts «competency» and «competence» were investigated, that helps to come to the conclusion that competencies are the elements, which helps to carry out the certain type activity, in addition, the number of such formed elements may differ from the direction and complexity of activity. In turn, competence is

the ability of the individual to manage competencies in the process of academic or sociocultural activity.

Key words: *competence, competency, personality, competence approach, educational (academic) process, socio-cultural activity.*

Вступ. Глобалізаційні умови, які впливають на вищу освіту, демонструють необхідність визначення основних концепцій, що дозволяють розглянути систему соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Тому для можливості проведення подальшого дослідження нам важливо визначення методології адаптаційної проблеми інтеграції особистості іноземного студента в нове для нього соціокультурне середовище.

Методи та методики дослідження. Методи та методики дослідження. Проблема соціалізації іноземного студента, формування навичок для його інтеграції у нове соціокультурне та академічне суспільство через призму компетентнісного підходу та його зв'язку з особливостями особистості є предметом наукових розвідок (В. Янчук, Н. Черниш, М. Корнева, А. Коваленко, І. Бех, І. Зимня, Г. Селевко, А. Хуторський, М. Армстронг, Г. Данілова). Зупинимось на висновках В. Болотова, Дж. Равена, Н. Ничкало, які зазначали, що роль компетентнісного підходу не тільки в становленні та подальшому розвитку відповідних компетенцій особистості, а й у розумінні іноземним студентом своїх переваг та здатності ефективно ними управляти.

Результати та дискусії. Перш за все, нам необхідно зрозуміти, яким чином і чому соціум має значний вплив на особистість? Так, вкажемо на те, що саме поняття "особистість" та проблема особистості є важливим компонентом багатьох наук, серед яких як психологічні, так і соціальні. Крім того, особистість за твердженням І. Кон – конкретний суб'єкт діяльності в єдності його індивідуальних властивостей і соціальних ролей, соціальна властивість індивіда, сукупність інтегрованих у нього соціально значущих рис, що утворилися в прямій і непрямій взаємодії цієї особистості з іншими людьми і що сприяють становленню його суб'єктом роботи, пізнання і спілкування" (Бігуляк, 2013: 9-10). Таким чином, особистість має дві характеристики: перша визначає її в конкретній людині, в якій сконцентровані одночасно як знання та вміння, що сприяють вмінню проводити різного роду діяльність, так і ролі соціального плану, які вона повинна використовувати при міжособистісному контакті. Стосовно другої вона визначає особистість не як центр концентрації сутнісних характеристик, а як одну з якостей людини, яка формується в процесі взаємодії з іншими людьми, що, у підсумку, трансформує її в суб'єкт, здатний до проведення міжособистісної, фізичної та освітньої діяльності. Тобто, друга характеристика дає нам зрозуміти, що особистість не є основою з певними навичками, а сама є навичкою, до того ж такою, що має передумови до формування. Однак, якщо дещо розширити це визначення, не цілком зрозуміло, чи формується навички особистості в обов'язковому порядку або тільки за умови практичної взаємодії з іншими

індивідами. Якщо відповідь позитивна, тоді чи можна говорити про ймовірність існування людини без наявності навички формування особистості. Тому наведене визначення не повністю дає розуміння суті поняття "особистість".

У свою чергу, В. Янчук прийшов до висновку, що "у структурі соціально-психологічного знання про особистість можна відштовхуватися від завдання розкриття структурної складності особистості, яка є одночасно як об'єктом, так і суб'єктом суспільних відносин" (Янчук, 2000: 241). Відзначимо, що наведена характеристика заперечує можливість визначення особистості як одного з компонентів індивіда та вказує на те, що поняття може виступати як об'єктом, так і суб'єктом, що має на увазі наявність в особи структурованості, що робить її більш складним елементом, ніж просто навичка, яку можна сформувати. Більш складний характер особистості підтверджується висновком, що "для соціально-психологічного аспекту вивчення особистості продуктивними виявилися ідеї залежності особистості від впливу безпосереднього соціального оточення" (Янчук, 2000: 243). Якщо ми говоримо про наявність впливу навколишнього простору на особистість, то вже цей фактор демонструє складності поняття особистості, тому що проста навичка не може бути схильна до зовнішніх впливів. Якщо йдеться про особистість, на яку є вплив, то в такому випадку ми можемо говорити про саму наявність навички в людини.

Згідно з філософським енциклопедичним словником, особистість визначається як "аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури" (Шинкарук, 2002: 457). Таким чином, особистість виступає внутрішнім компонентом індивіда, що формується в залежності від культурних традицій. Наведене визначення дозволяє нам зробити висновок щодо неможливості сприйняття особистості як навички людини, що формується; це більш складний феномен, який є частиною сутності індивіда. Філософський енциклопедичний словник також вказує, що "особистість витлумачується як соціальна маска індивідуальності" (Шинкарук, 2002: 258). Отже, особистість надає людині можливість демонструвати свою індивідуальність в соціумі. Це означає, що особистість може проявлятися у діях людини, спрямованих на взаємодію з навколишнім середовищем, що дозволяє говорити про особистість як елемент проведення міжособистісних контактів, іншими словами, діяльності соціального характеру. Таким чином, соціальна сутність особистості внутрішньою здатністю індивіда ефективно застосовувати компонент особистості в діяльності міжособистісного та міжкультурного характеру.

Зважаючи на те, що особистість є показником індивідуальності, радить Н. Черниш розглядати її як щось "особливе і специфічне, що вирізняє одну людину з-поміж інших, включно з її природними і соціальними, фізіологічними і психічними, успадкованими і набутими якостями" (Черниш, 2003: 13). Отже, у зв'язку з тим, що індивідуальність є

похідним елементом особистості та включає в себе перераховані якості, можна стверджувати, що і особистість продукує в собі наведені якості і також безпосередньо впливає на психологічну, соціальну поведінку індивіда, тобто керує багатьма компонентами, які характеризують діяльність людини, що ще більшою мірою показує її соціальну спрямованість.

Соціальна сутність феномену особистості також підтверджується висновками М. Корнева та А. Коваленко, які визначали особистість як "стійку систему соціально-значущих рис людини, зумовлених її залученням до системи суспільних відносин, сформованих у процесі спільної діяльності та спілкування з іншими людьми" (Корнев, Коваленко, 1995: 235). Як ми бачимо, вчені також розглядають особистість як комплекс рис та якостей, що також відкидає розуміння особистості як навички, що схильна до формування. Стосовно її соціальної сутності, вона проявляється в тому числі, в міжособистісній комунікаційній діяльності, яка дозволяє побудувати взаємини з іншими індивідами. Таким чином, особистість ґрунтується на необхідності соціального контакту з іншими людьми, більше того, вона є провідником між соціумом та індивідом, виступаючи елементом, що дозволяє виконувати соціальні функції.

Однак особистість не зможе проводити ефективну соціальну взаємодію, якщо індивід не буде володіти спеціальними навичками, які формуються і розвиваються для виконання того чи іншого виду діяльності. У разі відсутності такого роду навичок людина втрачає якість професіоналізму, що не дозволяє в тому числі проводити саморозвиток. Тому розуміння сутності цих якостей має визначальне значення в дослідженні методології соціально-педагогічного супроводу, яке і спрямоване на формування необхідних навичок, що дозволять адаптуватися до нового культурного середовища. Таким чином, ми повинні розглянути підходи, кожен з яких є елементом системи соціально-педагогічного супроводу. Одним з них ми можемо визначити компетентнісний підхід, як необхідна складова адаптації іноземного студента.

Однак перш ніж давати характеристику компетентнісного підходу, необхідно визначитися з розумінням компетентності. Так, І. Бех вказує, що "трактування поняття компетентність дуже широке..." (Бех, 2009: 5). Дійсно, не можна трактувати поняття компетентності як будь-який індивідуальний елемент професіоналізму людини у зв'язку з тим, що компетентність – це комплекс різних навичок, які, взаємодіючи, під час виконання практичної діяльності надають можливість виконання професійних дій.

Необхідно відзначити, що інтерес до дослідження компетентнісного підходу виник у вчених відносно недавно. Так, І. Зимня визначає найбільш значущі етапи розвитку компетентнісного підходу в педагогіці, психології та соціології. Відповідно до твердження автора існує три етапи: перший (1960-1970) показує часовий проміжок, в період якого було розпочато використання в науці терміну "компетенція", а також

виникли умови для подальшого пояснення існуючої відмінності між "компетенцією" та "компетентністю"; другий (1970-1990 рр.) характеризується активним уживанням обох понять як в науковому середовищі, так і при описі якісного рівня спеціаліста; третій – має точкою відліку 1990 рік і виділяє дослідження компетентності як окремої категорії (Зимня, 2003).

Дослідники характеризують компетентнісний підхід по-різному. Так, Г. Селевко приходиться до висновку, що "компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору" (Селевко, 2004: 138). Тобто, такий підхід передбачає трансформацію освітнього аспекту особистості з упровадженням та подальшим використанням нових навичок – компетенцій, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності особистості в сучасних умовах. У свою чергу, В. Болотов вказує, що компетентнісний підхід ставить основною метою не "інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми" (Болотов, 2003: 10). Таким чином, основним завданням компетенцій є не надання студенту інформаційної складової про отримувані можливості та умови застосування таких навичок, тобто не теоретичний компонент, а безпосереднє практичне застосування компетенцій, навчання їх використання для вирішення тактичних та стратегічних проблемних ситуацій, що мають адаптаційну природу. У разі, якщо йдеться не про процес адаптації як такої (коли об'єктом виступає іноземний студент), а просто формування навичок виконання певної діяльності, ми також можемо говорити про адаптацію, тому що в такому випадку розглядається внутрішньо-культурна адаптація, тобто пристосування до проведення комунікаційної та міжособистісної взаємодії, перебуваючи при цьому у своїй культурі. Отже, компетентнісний підхід може бути використаний не тільки при адаптаційній діяльності класичного характеру, у якій відбувається поєднання представників різних культур.

Інтерес представляють висновки Дж. Равена, який виділив причини, що сприяють застосуванню компетентнісного підходу в освітньому процесі. Так, автор висловлює думку, що цей підхід повинен застосовуватися, щоб учні мали можливість визначення своїх якісних сутнісних характеристик, подальшого їх розвитку та проведення аналізу (для виявлення можливостей поліпшення); викладачі мали можливість проведення контролюючої діяльності за якістю виконання затвердженого індивідуального плану розвитку навичок; проводилися діагностичні заходи, спрямовані на виявлення негативних аспектів підготовчих програм та подальше їх вдосконалення з боку відповідальних осіб; була отримана можливість виявлення найбільш професійно придатних фахівців для діяльності в тому чи іншому напрямку при організації набору

фахівців на вакантні робочі посади, враховуючи практичний рівень володіння ними необхідними компетенціями (Равен, 1999: 65-66). Таким чином, ми можемо прийти до висновку, що компетентнісний підхід має більш широке застосування: не тільки в рамках освітнього процесу (що передбачає теоретичний та практичний розвиток певного набору компетенцій, а також проведення різних діагностичних заходів, що дозволяють виявити існуючі недоліки в підготовчих програмах і сприяти їх усуненню), але і після закінчення закладу освіти, при відборі кадрів на певні посади (що має на увазі розгляд кандидатів з точки зору наявності у них здібностей та досвіду застосування тих компетенцій, які необхідні для конкретного виду діяльності).

Відзначимо, що компетентнісний підхід передбачає наявність таких аспектів індивіда, як компетенції, які, у свою чергу, мають різні характеристики. Так, Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові дає визначення, що компетенція – це "добра обізнаність із чим-небудь" (Сліпушко, 1999: 235). Отже, компетенція передбачає, перш за все, отримання індивідом достатньої кількості теоретичних знань щодо конкретного напрямку. Одночасно, якщо ми розглядаємо компетенції в компетентнісному підході, виникає питання щодо поняття "компетентності", яка, за думкою одних учених (Хуторський, 2003), має відмінності від компетентності та є її частиною; інших – характеризується в залежності від внутрішніх особливостей індивіда та рівня його навичок, у той час як компетентність визначається якістю загального кваліфікаційного рівня особистості (Недашківська, 2008: 70). Отже, ми приходимо до висновку про те, що компетентність є більш широким значенням, ніж компетенція. Звернемо увагу на висновки М. Армстронг, у яких компетенція визначається показником професіоналізму особистості в контексті проведення нею будь-якої діяльності, у той час як компетентність характеризується визначенням особистості, в тому числі її професійних та поведінкових рис (Армстронг, 2004: 272-273). Таким чином, компетенції є навичками, що надають допомогу у виконанні певної діяльності, до того ж, кількість цих навичок може відрізнятись в залежності від складності дій, які необхідно виконати, а компетентність забезпечує вміння управляти комплексом компетенцій у процесі діяльності. Вкажемо також на інші висновки дослідників. Так, Г. Данілова зазначає, що компетентність – це "...здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків" (Данілова, 1995: 10). Тобто, вміння приймати рішення про використання тієї чи іншої компетенції в конкретний момент і є проявом здатності керувати своїми навичками. У свою чергу, Н. Ничкало вказує, що компетентність – це "...не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації" (Ничкало, 2002: 96). Таким чином, компетентність необхідно розглядати

не тільки як застосування комплексу компетенцій, а й наявності в індивіда внутрішніх характеристик, що забезпечують професійну діяльність, зокрема самоконтроль, самоаналіз, саморозвиток. Однак наведені характеристики також є компетенціями, тому ми повертаємося до висновку про те, що компетентність є умінням ефективно використовувати сформовані навички на практиці.

Висновки. Розглянувши категорії компетенції та компетентності, ми приходимо до висновку, що вони як складові компетентнісного підходу безпосередньо впливають на професійну компетентність фахівця. Таким чином, компетентнісний підхід – це формування в особистості студента теоретико-практичних навичок (психологічного, лінгвістичного, соціокультурного характеру), які сприяють ефективному проведенню міжособистісної та міжкультурної діяльності. На жаль, перебування в новому академічному та соціокультурному середовищі передбачає необхідність вирішення також і культурних проблем, що виникають у зв'язку із впливом культурного середовища. Тому компетентнісний підхід має бути пов'язаним з культурологічним, який має стати продовженням наукових розвідок проблеми адаптації іноземного студента.

Література

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг; [пер. с англ. Е.Бугаевой; под общ. ред. С.К. Мордовина]. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці.— К.: Виховання і культура №12 (17,18)—2009 р.— С.5–7.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика.— 2003.— № 10.— С. 8–14.
4. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста.— К.: УІПКККО, 1995.— 80 с.
5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало.— Хмельницький: ТУП, 2002.— 334 с
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.— 2003.— № 5.— С. 34–42.
7. Корнев М. Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К.: Наукова думка, 1995. – 237 с.
8. Недашківська Т. Професійність державних службовців: компетентнісний підхід / Т. Недашківська // 36. наук. пр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України / [редкол.: Оболенський О.Ю., Сьомін С.В. та ін.]. – К.: Вид-во НАДУ, 2008. – Вип.1. – С.65-74.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ.— М.: КогитоЦентр, 1999.— 144 с.
10. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование.— 2004.— № 4.— С. 138–143
11. Сліпушко О.М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика / О.М. Сліпушко. – К.: Криниця, 1999. – 507 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / під ред. В. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58-64.

14. Черниш Н. Соціологія / Н. Черниш. – Львів : Кальварія, 2003. – 474 с.
15. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. – Мн.: Бест-принт, 2000. – 416 с.
16. Бігуляк О.О. Соціальна сутність особистості та її формовияви / О.О. Бігуляк. – Тернопіль, 2013. – 98 с.

References

1. Armstrong, M. (2004). *Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami* [The practice of personal resources management]. Saint-Petersburg, 832 p. [in Russian].
2. Bekh, I.D. (2009). *Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhodu u pedahohitsi* [Theoretical and applied meaning of competence approach in pedagogy]. Education and culture. Kyiv, No.12 (17,18), pp.5-7. [in Ukrainian].
3. Bolotov, V. A., Serikov, V. V. (2003). *Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme* [Competence model: from idea to the educational program]. Pedagogy. No.10, pp.8-14. [in Russian].
4. Danylova, H. S. (1995). *Upravlinnia protsesom stanovlennia profesiinoi kompetentnosti metodysta* [The management of the process of professional methodologist competence formation]. Kyiv, 80 p. [in Ukrainian].
5. Nychkalo, N. H. (2002). *Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka* [The State standards of professional education: theory and methodology]. Khmelnytskyi, 334 p. [in Ukrainian].
6. Zimnyaya, I. A. (2003). *Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya* [A key competencies – the new paradigm of educational result]. Higher education today. No.5, pp.34-42. [in Russian].
7. Korniev, M. N. (1995). *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology]. Kyiv, 237 p. [in Ukrainian].
8. Nedashkivska, T. (2008). *Profesiinist derzhavnykh sluzhbovtstv: kompetentnisnyi pidkhid* [Professionalism of State employees: competence approach]. Journal of Research of the National Academy for Public Administration under the President of Ukraine. Vol.1, pp.65-74. [in Ukrainian].
9. Raven, Dzh. (1999). *Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy* [Pedagogical testing: Problems, mistakes, perspectives]. Moscow, 144 p. [in Russian].
10. Selevko, G. (2004). *Kompetentnosti i ikh klassifikatsiya* [Competencies and their classification]. People's Education. No.4, pp.138-143. [in Russian].
11. Slipushko, O.M. (1999). *Tlumachnyi slovnyk chuzhomovnykh sliv v ukrainskii movi. Pravopys. Hramatyka* [Explanatory dictionary of foreign words in Ukrainian language. Spelling. Grammar]. Kyiv, 507 p. [in Ukrainian].
12. Shynkaruk, V. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv, 742 p. [in Ukrainian].
13. Khutorskoy, A.V. (2003). *Klyucheveye kompetentsii kak komponent lichnostnoorientirovannoy paradigmy obrazovaniya* [The key competencies as a component of personal oriented paradigm of education]. People's Education. No.2, pp.58-64. [in Russian].
14. Chernysh, N. (2003). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Lviv, 474 p. [in Ukrainian].
15. Yanchuk, V.A. (2000). *Metodologiya, teoriya i metod v sovremennoy sotsialnoy psikhologii i personologii: integrativno-eklekticheskiy podkhod* [Methodology, theory and method in modern social psychology and personology: integrative and eclectic approach]. Minsk, 416 p. [in Russian].
16. Bihuliak, O.O. (2013). *Sotsialna sustnist osobystosti ta yii formoviyavy* [The social essence of a person and its forms]. Ternopil, 98 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано безпосередній вплив соціального оточення на розвиток внутрішніх навичок особистості, які сприяють її формуванню як професійного елемента сучасного ринку праці. Крім того, розглянута природа особистості, що криється в комплексі певних рис іноземного студента, що використовуються при взаємодії з навколишнім середовищем, та наявності навичок міжособистісної діяльності, яка спрямована на виконання комунікативного процесу з оточуючими особистостями. У зв'язку з тим, що іноземний студент при взаємодії з оточенням перебуває під впливом культурного шоку, необхідно застосування певних підходів, які сприятимуть більш ефективній соціалізації та інтеграції до нового академічного та соціокультурного середовища. Одним з основних підходів є компетентнісний, що дозволяє сформувати такі особистісні навички, які б сприяли можливості проведення найбільш якісно вибудованої міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Розглянуто погляди вчених щодо терміна “компетентнісний підхід”, що дозволило прийти до власного визначення поняття як можливості індивіда використовувати набуті компетенції в практичній площині для вирішення тих чи інших проблем та питань адаптаційного характеру. Виявлено, що компетентнісний підхід надає можливість його використання не тільки в рамках освітнього процесу в університеті або коледжі (що стосується розвитку певного набору компетенцій, як в теоретичному, так і в практичному плані, а також виконання діяльності аналітичного характеру з виявлення ймовірних помилок у підготовчих програмах та подальшому їх усуненню), а й по завершенню освітнього процесу, при відборі кандидатів на певні посади.

Досліджено відмінності між поняттями “компетенція” та “компетентність”, що дозволило прийти до висновку, що компетенції є елементами, які надають допомогу при проведенні діяльності певного типу, крім того, кількість таких сформованих елементів може відрізнятися від направленості та складності ймовірної діяльності. У свою чергу, компетентність представлена у якості спроможності особистості проводити управління компетенціями у процесі проведення академічної або соціокультурної діяльності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, особистість, компетентнісний підхід, освітній (академічний) процес, соціокультурна діяльність.

УДК 123.456:789

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-291-298

THE FORMING OF THE CULTURE OF FUTURE ECONOMISTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

LILIIA TERNAVSKA,

Senior teacher

<https://orcid.org/0000-0002-4249-0509>

ternavskalm@gmail.com

*Berdiansk University of Management
and Business*

✉ *Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

ЛІЛІЯ ТЕРНАВСЬКА,

старший викладач

*Бердянський університет
менеджменту і бізнесу*

✉ *Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received: August 26, 2019

Revised manuscript accepted: September 30, 2019

ABSTRACT

A role and value of foreign language which predetermines professional training of future economists grows in the conditions of euro integration processes. The author emphasizes that the first condition of the formation of culture of foreign professional intercourse of the future economists is stimulation of professional motivation of students in mastering foreign intercourse as an important component of professionalism of modern economists. For development of professional motivation of mastering foreign professional communication at the first English lessons students were given the special purpose of mastering a select profession on the whole and the special meaningfulness for the modern specialist was given to communicative activity which requires mastering of foreign professional communication in connection with the increase of role of connections with foreign partners for providing of efficiency of production process. For the formation of positive motivation of professional training of students the following forms of work were used: a direct acquaintance with the real production, meetings with graduating students, who convinced present students in importance of mastering foreign professional communication as important constituent of their competitiveness in a future profession, co-operating with foreign partners in modern market relations, etc. An important place at the lessons was given to trainings (training of foreign intercourse, training of motivation of achievement of success, image-training) during which students were oriented on the formation of culture of professional intercourse on the whole and foreign professional communication in particular, and also on a correction and development of the motivational settings. The task of trainings consisted in the formation of positive estimation of the «», directed imagination, confidence, management of the students' opinions and feelings. Besides teachers turned the special attention on positiveness of socializing with students, strengthening of their faith, created the special trustful atmosphere, promoted activity of participants.

Key words: *motivation, foreign professional intercourse, future economists, training, foreign professional communication.*

В умовах євроінтеграційних процесів зростає роль іноземної мови, що зумовлює пріоритетні завдання професійної підготовки майбутніх економістів. Одним із них є формування культури іншомовного професійного спілкування.

Необхідність володіння економістами вказаною культурою зумовлена збільшенням в Україні кількості закордонних виробників, спільних підприємств, транснаціональних корпорацій, що передбачає професійне спілкування із закордонними колегами, використання в роботі проєктно-конструкторської документації, нормативно-правових актів, матеріалів науково-технічних статей іноземною мовою. Іншомовне професійне спілкування сприяє розширенню наукових зв'язків, установленню плідних професійних контактів та обміну інформацією, гідному представленню світовій громадськості досягнень України в галузі науки й техніки загалом (Н. Кіш).

Важливу роль у оволодінні майбутніми фахівцями-економістами культурою іншомовного професійного спілкування (ІПС) відіграє створення позитивної мотивації, яка пов'язана з потребою, бажанням включитися в процес оволодіння культурою ІПС. Утім у процесі пілотажного дослідження, у якому взяли участь 327 студентів вищих навчальних закладів освіти, було з'ясовано, що 74,9 % студентів недооцінює значущість культури ІПС у розвитку та становленні власного професіоналізму, її важливість для успішності майбутньої професійної діяльності. Лише 27 % майбутніх фахівців постійно цікавляться питаннями пошуку резервів удосконалення культури ІПС.

Так, у процесі пілотажного дослідження позитивні мотиви оволодіння культурою ІПС було зафіксовано майже для 50 % студентів (164 особи з 327 респондентів), із яких широкі соціальні мотиви (усвідомлення суспільних потреб, інтересів, значущості культури ІПС для ефективності професійної діяльності сучасного економіста) виявили – 31,8 %; професійно-пізнавальні (пов'язані з професійним навчанням та ставленням до оволодіння культурою ІПС) – 52,9 %; професійні (уявлення про культуру ІПС як складника професіоналізму сучасного фахівця, усвідомлення її значущості в професійній діяльності) – 38,2 %; соціальної ідентифікації (пов'язані зі ступенем впливу викладачів, друзів, батьків у оволодінні культурою ІПС) – 42,8 %; утилітарні (отримання особистісної користі від навчання) – 32,7 %.

За нашими спостереженнями, студенти з широкими соціальними, пізнавальними і професійними мотивами щодо оволодіння культурою ІПС беруть активну участь на заняттях, опрацьовують додатковий навчальний матеріал, рекомендовану до занять, усвідомлено працюють над підвищенням рівня іншомовної підготовки, використовують Internet-ресурси, проявляють бажання брати участь у різних видах іншомовної професійної підготовки тощо.

Як доведено вченими, у мотиваційній сфері особистості важливе місце посідають ціннісні орієнтації, які визначають як інтегральну (інформативно-емоційно-вольова) властивість і стан готовності

особистості до усвідомленого визначення й оцінки себе в природному і соціальному середовищі, обрання стилю поведінки і напрямку діяльності, ґрунтуючись на особистому досвіді і відповідності конкретним умовам ситуації, що постійно змінюється [2]. За рівнем сформованості ціннісних орієнтацій оцінюють рівень розвитку особистості. Вищезазначене є підставою для ствердження про важливість вивчення особливостей ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки щодо оволодіння культурою ІПС.

Зазначаючи необхідність формування позитивної мотивації студентів до іноземної мови за професійним спрямуванням як до навчального предмета, до оволодіння культурою ІПС, акцентуємо увагу на такому компоненті мотиваційної сфери майбутнього фахівця, як професійно-пізнавальний інтерес.

Однією з умов підвищення якості підготовки висококваліфікованого фахівця є формування в нього впродовж навчання у закладі вищої освіти відповідного профілю професійних інтересів, які, по-перше, дають можливість зосередитися на обраній професії, викликають прагнення більш глибоко проникнути в її суть; по-друге, за обставин "усвідомленої значущості" (С. Рубінштейн), інтереси сприяють більш глибокому оволодінню навчальними дисциплінами та професійними навичками; по-третє, посилюють бажання особистості постійно здобувати нові знання, удосконалювати професійні вміння й професійно значущі особистісні якості, тобто забезпечують потяг до професійної самоосвіти й саморозвитку [7].

З огляду на вищезазначене положення суть професійно-пізнавального інтересу майбутнього фахівця визначаємо як комплекс психічних властивостей інтелектуальної, емоційної, волевої активності, спрямованої на опанування професією, що супроводжується вибіркоким ставленням до способів професійного підготовки і знань, умінь, навичок, необхідних майбутньому фахівцеві [7]. Отже, професійно-пізнавальний інтерес виступає як потужний мотив навчання іноземної мови професійного спрямування, потребу в набутті досвіду ІКТ, показник активності й самостійності особистості.

Професійно-пізнавальні потреби, позитивна мотивація зазвичай не виникають самі по собі [6]. Результати багатьох досліджень особливостей юнацького віку, власні багаторічні спостереження свідчать, що нерідко студенти вишів не включаються активно в роботу без постійних зовнішніх педагогічних впливів.

Як свідчать результати наших спостережень, переважна більшість студентів (у середньому 80%) починає вивчення іноземної мови з бажанням, інтересом, але згодом у багатьох такий інтерес поступово зникає.

Забезпечення позитивної мотивації майбутніх економістів до оволодіння культурою ІПС передбачає цілеспрямоване педагогічне стимулювання на ґрунті усвідомлення майбутніми фахівцями професійної значущості іншомовної підготовки у процесі їхнього професійного становлення, формування культури ІПС як важливого

складника професіоналізму. Стимулювання позитивної мотивації майбутніх економістів до оволодіння культурою ІПС повинно сприяти позитивно-активному ставленню майбутніх економістів до іншомовної професійної підготовки, у тому числі до оволодіння майбутніми економістами культурою ІПС.

“Стимулювати” в сучасному розумінні означає “підштовхувати, спонукати людину до чогось” [1]. Вивчення науково-педагогічного доробку в сучасній науці дає підстави для висновку, що педагогічне стимулювання приносить бажані наслідки, якщо [6]: проводиться цілеспрямований, відповідний вивчим і індивідуальним особливостям вихованців відбір тих чи інших стимулів у відповідній їх модифікації; колектив студентів і особистість з позиції об'єкта стимулювання переходить в позицію суб'єкта цього процесу; матеріальні стимули використовуються одночасно з моральними, при акценті на моральному стимулі; ураховуються особливості кожного з етапів професійного навчання в конкретній педагогічній або соціальній ситуації [7; 8].

Важливим у стимулюванні позитивної мотивації студентів до оволодіння культурою ІПС є забезпечення цілепокладання студентів: організовуючи іншомовну професійну підготовку, слід подбати про те, щоб для студентів воно було вмотивованим і зумовленим вирішенням певних професійно-навчальних завдань, досягнення яких і визначає мету. Майбутні фахівці мають розглядати результати свого навчання не тільки безпосередньо для підвищення рівня іншомовної компетентності, а як перспективу використання отриманих іншомовних знань і практичних компетенцій у майбутній професійній діяльності.

Необхідно глибоко продумати стимули для оволодіння культурою ІПС, слід постійно заохочувати студентів до позитивно-активного ставлення опанування нею. Таким чином буде реалізована взаємодія та співпраця викладача зі студентами, а також розвиток інтересу студентів до вивчення мови. Пізнавальний інтерес повинен вести до самоконтролю та розвитку культури мовлення, створення установки на оволодіння іноземної мови в різних ситуаціях спілкування. Йдеться про виховання звички й потреби в постійному навчанні та підвищенні рівня іншомовної професійної підготовки.

Як доведено багатьма сучасними дослідниками надзвичайний стимулювальний вплив на мотивацію студентів має переживання ними успіху, досягнення в навчанні. На сьогодні можна говорити про утворення глибоко гуманістичного за характером напрямку в педагогіці, що отримав назву “педагогіка успіху”.

Мета навчання в педагогіці успіху полягає в тому, щоб створити необхідні умови для розкриття і розвитку потенціалу суб'єкта в освітньому процесі, що сприяє зміцненню довіри до себе, підвищенню самоповаги шляхом формування адекватних уявлень і відносин до власного “Я” і до оточення. Людина володіє потенційно закладеними внутрішніми силами і прагненнями до досягнення успіху, тож завдання педагогіки успіху полягає в спонуканні особистості до дії, яка стимулює її

внутрішні можливості.

Для забезпечення в студентів мотивації досягнення необхідно усвідомлення ними значущості професійної якості, що формується (у нашому випадку – культури ІПС), тобто кожний студент має усвідомити, який особистісний сенс вона має для нього як майбутнього фахівця.

Для реалізації взаємодії та співпраці викладача й студента під час іншомовного навчання важливо продумувати стимули для мовлення, заохочувати до активних комунікативних дій у певній ситуації. Варто додати, що вивчена мова не забувається за наявності в студентів інтересу до неї, навіть якщо вона не буде використовуватися впродовж тривалого часу.

Навчальний матеріал сприймається по-різному залежно від його складності та обсягу. Безумовно, заняття повинні забезпечити студентам пізнавальні вміння, навички та зразки поведінки, захоплювати їх, пробуджувати інтерес та мотивацію, навчати самостійним діям і мисленню. Зрозуміло, що ефективність і сила впливу на свідомість та емоції студентів значною мірою залежать від умінь викладача і стилю його роботи.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу дійшли висновку, що педагогічне стимулювання сприяє заохоченню студентів до навчання, підвищенню рівня їхньої навчально-пізнавальної активності, збагаченню майбутніх економістів інформацією, породжує зацікавленість і впевненість в успішній професійній самореалізації, потребу власного пізнавального пошуку, самовиховання емоційно-вольових якостей, і як наслідок, підвищує ефективність процесу оволодіння студентами культурою ІПС. Крім того, стимулювання професійної мотивації студентів до оволодіння студентами культурою ІПС сприяє посиленню мотивації досягнення, яка налаштовує студентів на успіх у такому виді діяльності.

Наведені положення дали підстави для визначення умов формування культури ІПС в майбутніх фахівців економістів: *стимулювання професійної мотивації студентів щодо оволодіння культурою іншомовного спілкування як важливого складника професіоналізму сучасного економіста.*

Отже, студентам постійно надавали інформацію, яка містила переконливі докази того, що володіння розвинутою культурою ІПС є важливим критерієм професіоналізму сучасного економіста. Залучені були викладачі іноземної мови, фахових дисциплін, куратори академічних груп. Таку роботу проводили під час лекційних і семінарських занять, на кураторських годинах тощо.

Для розвитку професійної мотивації оволодіння культурою ІПС уже на перших заняттях з іноземної мови, а також під час вивчення курсу «Вступ до спеціальності» студентам надали цільову установку на оволодіння обраною професією в цілому й особливу значущість для сучасного фахівця комунікативної діяльності, що вимагає у тому числі оволодіння культурою ІПС у зв'язку з підвищенням ролі зв'язків з іноземними партнерами для забезпечення ефективності виробничого процесу.

На заняттях з інших фахових дисциплін (лекціях, семінарах) викладачі (за нашим проханням) також намагалися впливати на

мотиваційну сферу студентів щодо оволодіння культурою ІПС, акцентуючи увагу на поглибленні інтеграційних процесів у сфері економіки, на важливості іншомовної підготовки майбутнього фахівця економіста.

Для формування позитивної мотивації професійної підготовки студентів запровадили такі форми роботи, що передбачають безпосереднє ознайомлення з реальним виробництвом, особливостями професійної діяльності сучасного економіста; зустрічі з випускниками, які наводили переконливі докази щодо необхідності оволодіння студентами культурою ІПС як запоруки їхньої конкурентоспроможності в майбутній професії, розкривали значущість ділової взаємодії з зарубіжними партнерами в сучасних ринкових відносинах тощо. Було проведено бесіди “Міжнародні зв’язки нашого закладу освіти”, “Чи важливі для сучасного економіста знання іноземної мови?”, дискусія “Чи може сучасний економіст досягти успіху в професійній діяльності без оволодіння культурою ІПС?”

Для стимулювання професійно-пізнавальних інтересів у контексті дослідження зміст навчання іноземної мови (за професійним спрямуванням) було збагачено відомостями з історії економіки як у контексті суспільного розвитку країни (Великої Британії, США), так і в персоналіях (постаті видатних вчених); інформацією, де і як навчаються економічного фаху зарубіжні колеги (освітні заклади); відомостями про специфіку професійної діяльності фахівців в зарубіжних країнах тощо. На кураторських годинах студенти проводили “віртуальні подорожі” у зарубіжні країни, що давало можливість ознайомитися з їх культурою, особливостями ментальності їх громадян, які слід враховувати під час взаємодії з зарубіжними діловими партнерами, на переговорних процесах, укладанні контрактів тощо. Зазначені заходи, суттєво впливаючи на емоційно-почуттєву сферу студентів, стимулювали їхню позитивну мотивацію щодо оволодіння культурою ІПС.

Потужним педагогічним засобом стимулювання позитивної мотивації студентів було забезпечення успішності навчально-пізнавальної діяльності шляхом застосування завдань різнорівневої складності, проблемності. З огляду на це важливе місце на заняттях приділялося проведенню тренінгів (тренінг іншомовного спілкування, тренінг мотивації досягнення успіху, імідж-тренінг), під час яких орієнтували студентів на формування культури професійного спілкування в цілому і культурою ІПС зокрема, а також на корекцію й розвиток мотиваційних, поведінкових установок. Завдання тренінгів полягало у формуванні позитивної оцінки свого “Я”, уяви, упевненості в собі, управління своїми думками й відчуттями. Притому викладачі звертали спеціальну увагу на позитивність спілкування зі студентами, а також на оптимістичність оволодіння культурою ІПС, зміцнення віри в себе, свої можливості, що створювало особливу довірливу атмосферу, підвищувало активність учасників.

Під час експерименту викладачі постійно прагнули до стимулювання майбутніми фахівцями мотивів досягнення: підтримували прагнення досягти високих результатів у процесі оволодіння культурою ІПС, створюючи ситуації успіху, виставляючи авансовані оцінки, добираючи індивідуальні завдання тощо.

Під час реалізації першої з визначених умов формування культури ІПС допомагали студентам у самопізнанні, самоусвідомленні, насамперед, своїх сильних сторін, і разом з тим недоліків, які необхідно усунути в процесі оволодіння зазначеною культурою.

Для стимулювання професійної мотивації студентів щодо оволодіння культурою ІПС створювали ситуації “зараження успіхом”, які забезпечували відчуття “смаку перемоги”, тактику превентивних дій, «прихованої допомоги». При цьому застосовували методи морального заохочення (нагородження почесними відзнаками, публічна похвала, делегування почесних повноважень тощо). Також використовували прийоми емоційного стимулювання (авансування, підтакування, підбадьорювання та запевнення, “ім’я власне”, емоційний відгук, встановлення особистісного контакту, позитивні підкріплення) переживання успіху в ситуаціях, наближених до реальних ситуацій ІПС на виробництві тощо.

Результати реалізації першої з визначених умов формування в майбутніх фахівців економістів культури ІПС виявились у поінформованості студентів щодо необхідності оволодіння зазначеною культурою, у виробленні відповідної установки, що вимагає засвоєння різноманітних засобів іншомовної ділової взаємодії, оволодіння лінгвістичними та стилістичними ресурсами іноземної мови, вироблення індивідуального стилю спілкування, прагнення до самоосвіти для вдосконалення іншомовної професійної підготовки тощо. Важливо, що майже у всіх студентів підвищився рівень мотивації досягнення в процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. : В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь, 2001. – 1440 с.
2. Дейниченко В. Г. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проектної навчально-пізнавальної діяльності: дис. ... канд пед наук : 13.00.04 / В.Г. Дейниченко. – Харків, 2016. – 340 с.
3. Зимняя Н. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Н.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Кіш Н.В. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.В. Кіш. – Тернопіль, 2015. – 23 с.
5. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
6. Ляудис В.Я. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / В.Я. Ляудис. – Москва : Просвещение, 1980. – 159 с.
7. Попова О.В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю (на матеріалі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін): монографія / О.В. Попова, І.В. Таможська – Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2016. – 234 с.
8. Халеєва И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеєва // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. М.: РАН ИРЯ – 1995. – №6 – С. 277–286.

References

1. V.T. Busel (Ed). (2001). *Vely'kyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy*. Ky' yiv : Irpin'. [in Ukrainian].
2. Dejnychenko V. (2016) *Pidgotovka majbutnix uchy'teliv humanitarnogo profilyu do navchannya starshoklasny'kiv proektnoyi navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti*. [The Training of Future Teachers of Humanities at the Studies of Senior Pupils to Project Educational-Cognitive Activity] (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Xarkiv. [in Ukrainian].
3. Zimnjaja N. (1991). *Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole* Moskva : Prosveshhenie. [in Russian].
4. Kish N. (2015) *Pedagogichni umovy` formuvannya kul'tury` inshomovnoho profesijnogo spilkuvannya majbutnix inzheneriv* [Pedagogical Terms of Forming of Culture of Foreign Professional Intercourse of Future Engineers] *Tempil'*. [in Ukrainian].
5. Lomov B. (1979) Kategorii obshhenija i dejatel'nosti v psihologii. *Voprosy filosofii*, (8), 34–47. [in Russian].
6. Ljaudis V. (1980). *Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhijhsja*. Moskva : Prosveshhenie. [in Russian].
7. Popova O. & Tamozhs'ka I. (2016) *Formuvannya vmin` dilovogo spilkuvannya majbutnix faxivciv texnichnogo profilyu (na materialy vy`vchennja social'no-humanitarny'x dy'scy'plin): monografiya*. Dnipropetrovs'k : Srednyak. [in Ukrainian].
8. Haleeva I. (1995) *Vtorichnaja jazykovaja lichnost' kak recipient inofonnogo teksta. Jazyk-sistema. Jazyk-tekst. Jazyk-sposobnost'*, (6), 277–286. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

В умовах євроінтеграційних процесів зростає роль іноземної мови, що зумовлює пріоритетні завдання професійної підготовки майбутніх економістів. Одним із них є формування культури іншомовного професійного спілкування. Автор підкреслює, що першою умовою формування культури ІПС у майбутніх економістів є стимулювання їх професійної мотивації щодо оволодіння культурою іншомовного спілкування як важливого складника професіоналізму. Для розвитку професійної мотивації оволодіння культурою ІПС уже на перших заняттях з іноземної мови, а також під час вивчення курсу “Вступ до спеціальності” студентам надали цільову установку на оволодіння обраною професією в цілому й особливою значущістю для сучасного фахівця комунікативної діяльності, що вимагає, у тому числі, оволодіння культурою ІПС у зв'язку з підвищенням ролі зв'язків з іноземними партнерами для забезпечення ефективності виробничого процесу. На заняттях з інших фахових дисциплін (лекціях, семінарах) викладачі (за нашим проханням) також намагалися впливати на мотиваційну сферу студентів щодо оволодіння культурою ІПС, акцентуючи увагу на поглибленні інтеграційних процесів у сфері економіки. Для формування позитивної мотивації професійної підготовки студентів запровадили форми роботи, що передбачають безпосереднє ознайомлення з реальним виробництвом, особливостями професійної діяльності сучасного економіста, зустрічі з випускниками, які набули досвіду ІПС в професійній діяльності, які наводили переконливі докази щодо необхідності оволодіння студентами культурою ІПС як запоруки їхньої конкурентоспроможності в майбутній професії, розкривали значущість ділової взаємодії з зарубіжними партнерами в сучасних ринкових відносинах тощо. Також на заняттях приділялася увага проведеному тренінгу (тренінгу іншомовного спілкування, тренінгу мотивації досягнення успіху, імідж-тренінгу), під час яких орієнтували студентів на формування культури професійного спілкування і культурою ІПС, а також на корекцію й розвиток мотиваційних, поведінкових установок.

Ключові слова: мотивація, культура іншомовного професійного спілкування, майбутні економісти, тренінг.

УДК 378.147.091.33-027.22:004
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-299-309

COMPONENTS OF THE METHODOICAL SYSTEM OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE IN THE TRAINING OF PHYSICS AND TECHNICAL DISCIPLINES DURING THE PREPARATION OF FUTURE COMPUTER TECHNOLOGY SPECIALISTS

КОМПОНЕНТИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ І ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

OLENA TRYFONOVA,
Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0002-6146-9844>
olenatrifonova82@gmail.com

Volodymyr Vynnychenko Central
Ukrainian State Pedagogical
University
✉ 1 Shevchenko St.,
Kropivnitsky, Kirovograd region,
25006

ОЛЕНА ТРИФОНОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент

Центральноукраїнський державний
педагогічний університет імені
Володимира Винниченка
✉ вул. Шевченка, 4
м. Кропивницький, Кіровоградська
обл., 25006

Original manuscript received: August 17, 2019
Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article deals with the problem of determining the components of the methodical system of development of information and digital competence in the teaching of physics and technical disciplines in the preparation of future computer technology specialists.

The relevance of the study is due to the fact that at the turn of the XX-XXI centuries. Mankind has passed into a qualitatively new information age. Gradually changes occur in the conditions of its existence. Now humanity is moving into an anthropogenic information society.

The attitude of scientists to the problem of development of information and digital competence is researched. It was established that the problem of development of information and digital competence in the study of physics and technical disciplines in the preparation of future computer technology specialists has not found its solution.

A number of methods were used to solve the above problems: analysis and generalization of psychological and pedagogical literature, normative documents, concepts of training of specialists; conducted a survey of scientific and pedagogical

workers on the problem of development of information and digital competence in modern conditions; structural-logical analysis is used.

In the article, the authors identified the components of the goals of acquiring knowledge, skills, skills, values and readiness for use even while studying; characteristics of the development of information and digital competence; components of psycho-pedagogical information and digital skills and integrative knowledge; components of the development of information and digital competence on the basis of integrative knowledge of physics and technical disciplines.

As a result of the conducted research the model of the methodical integrative system of development of information and digital competence is formed. It includes elements of methodological orientation. They are focused around the concept of the model and the concept block of integrative modern science and technology. They focus on the notion of a fundamental integrative theory of information and digital competence. The formed model has a formal and substantive characteristic. The formal description includes elemental blocks in theory. The structure of elemental units includes definitions, principles of fundamental empirical, theoretical and non-fundamental empirical laws.

Key words: *information and digital competence, integrability, components of the methodical system, preparation of future specialists of computer technologies, methods of teaching physics and technical disciplines.*

Вступ. На зламі XX–XXI ст. людство перейшло в якісно нову інформаційну епоху, і поступово відбуваються зміни умов системи його існування. Нині людство переходить у техногенно-інформаційне суспільство.

В. Кремень вважає, що перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, а згодом і до формування суспільства знань є найважливішим пріоритетом життєдіяльності будь-якого суспільства, де об'єктивно визначається наука як сфера, що продукує нові знання й освіту. Таке суспільство долучає до знань кожну людину зокрема. Освіта і наука – найважливіші сфери людської діяльності. Вони є складними ієрархічними системами, стратегічно пріоритетними, базовими для соціально-економічного розвитку, особливо країн, що реформуються. Саме такою є Україна (Кремень, 2005).

Фундаментальною основою науково-технічного прогресу XXI ст. є фізика та технічні дисципліни (ФТД), методиці навчання яких, на нашу думку, в умовах, що склалися, слід приділити особливу увагу у вищій школі. При цьому варто зосередитися на підготовці фахівців спеціальності “015 Професійна освіта (Комп’ютерні технології)”. Проведені нами дослідження (Трифонов, 2018) показали, що саме в цьому процесі зазначений взаємообумовлюючий вплив освіти, науки, техніки та технологій проявляється найбільш яскраво.

Ю. Жарких, С. Лисоченко, Б. Сусь, О. Третяк (Жарких Ю.С. та ін., 2012) визначили ще одну тенденцію розвитку сучасного суспільства. Вона пов’язана з тим, що нині період здобування освіти становить істотну (до 20 років) частину життя людини. У той час науково-технічний прогрес (НТП) спричиняє лавинне зростання обсягу та рівня знань, опанування якими лише за рахунок збільшення тривалості навчання вже стає неможливим. Одним із шляхів розв’язання проблеми вчені вважають

упровадження в освіту інноваційних технологій, які дозволяють істотно підвищувати ефективність освітнього процесу та передавати знання без збільшення періоду навчання. У зв'язку з цим особливе місце в сучасній системі навчання вони відвели комп'ютерним технологіям (КТ).

Виходячи з запитів сучасного суспільства, окремої уваги при цьому заслуговує розвиток у зазначених фахівців інформаційно-цифрової компетентності (ІЦК), яка в XXI столітті стала ключовою.

Отже, *метою* цієї статті є окреслення компонент методичної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності в навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Серед науковців, які займалися проблемою формування та розвитку інформаційної, інформаційно-комунікаційної чи ІЦК, варто виділити В. Бикова, П. Беспалова, Н. Гендіну, С. Дружилову, М. Жалдака, І. Іванюка, Н. Колкову, В. Котенко, О. Кравчину, М. Лещенко, І. Малицьку, Н. Морзе, В. Мидоро, Н. Насирову, О. Овчарук, І. Перестороніну, І. Скіпор, Є. Смирнову-Трибульську, Л. Собко, Н. Сороко, О. Спіріна, Л. Тимчук, А. Хуторського та ін. (інформаційно-комунікаційна компетентність); С. Литвинову, Ю. Рамського (інформатична та інформаційно-комунікаційна); К. Власенко, І. Сітака, О. Чумака (інформатична); С. Зелінського (інформативна); С. Амеліну, Р. Тарасенка (інформаційна).

Акцент на підготовці інженерів-педагогів у своїх дослідженнях зробили І. Бочар, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, С. Гура, Е. Зеєр, І. Каньковський, О. Коваленко, І. Луцик, О. Мельниченко, Н. Нічкало, І. Осіпова, І. Павх, М. Садовий, В. Федорейко, М. Черепанов та інші, акцентували увагу на підготовці фахівців КТ Є. Громов, Г. Сажко, Т. Ящун та ін.

Але проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності в навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій не знайшла свого розв'язання.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання окреслених проблем та досягнення поставленої мети було застосовано ряд методів: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, нормативних документів, концепцій підготовки фахівців; проведено опитування науково-педагогічних працівників щодо проблеми розвитку ІЦК у сучасних умовах; використано структурно-логічний аналіз.

Результати та дискусії

Т. Волкова (Волкова Т.В., 2012) зазначила, що наявні на початку XXI ст. глобальні інформаційні системи відкривають новий етап міжнародної інтеграції, насамперед, у розв'язанні таких стратегічних завдань: розвиток системи неперервної освіти, пріоритетне впровадження в освіту новітніх досягнень науки і техніки, науково-методична перебудова всіх форм навчання з урахуванням нових КТ.

Дослідження Т. Бодненко (Бодненко Т.В., 2017) показали, що спостерігається:

– збільшення розриву між рівнем технічних знань майбутніх фахівців комп'ютерних систем і професійними вимогами до потрібного рівня їх підготовки;

– збільшення розриву між рівнем технічних знань випускників ЗВО та тенденціями сучасної науки, техніки, економіки та різних галузей діяльності людини в умовах безмежного використання комп'ютерних ІТ.

Нами досліджено 1709 друкованих та 79 електронних наукових журналів, які входять до Переліку наукових фахових видань України, що можуть публікувати результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (відповідно до Порядку формування Переліку наукових фахових видань України, затвердженого наказом МОН України від 15.01.2018 № 32, зареєстрованого в Мініюсті України 06 лютого 2018 р. за № 148/21600) та затверджених наказами Міністерства освіти і науки України від 24.05.2018 № 527, від 16.07.2018 № 775.

Із 1788 журналів тематика методики навчання ФТД та КТ, аналізу методичної системи розвитку інформаційно-цифрових (ІЦ) технологій у майбутніх фахівців професійної освіти та КТ відображена лише у 39, що складає 2,18 % від загальної їх кількості.

Такий стан склався через ряд обставин:

– у психолого-педагогічних дослідженнях відсутнє науково обґрунтоване узагальнене поняття методичної системи формування ключових компетентностей і, зокрема, формування цифровізації, ІЦК та ін.;

– із запровадженням триєдиної системи педагогічних підходів в освіту: діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний (Садовий, 2018) за умови автономізації закладів вищої освіти (ЗВО) не склалося єдиного, або більш менш єдиного, трактування цих понять. Вони вживаються в освітніх програмах формально, а у статтях фахових видань – більше як мода;

– практично впродовж більше 10 років у педагогічних ЗВО відсутні стандарти освіти з більшості спеціальностей, освітні програми навчальних дисциплін складаються автономно, без більш-менш якогось узгодження (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standativ-vishoyi-osviti>);

– у ході проведення ліцензування та акредитації спеціальностей основна увага наголошується на реалізацію компетентнісного підходу, що в цілому не в повній мірі відповідає науково обґрунтованим дидактичним принципам навчання: науковості, доступності, наочності, систематичності, зв'язку навчання з життям, природовідповідності, активності, індивідуалізації (Кузьмінський А.І. та ін., 2008).

Отже, нами окреслено проблемні питання формування методичної системи розвитку ІЦК у навчанні ФТД студентів спеціальності 015.10 “Професійна освіта (Комп'ютерні технології)” та її основні *компоненти*, до яких відносяться: система цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей та готовності до застосування їх ще під час навчання; освітній зміст фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців; групи дидактичних методів освіти, інноваційних засобів розвитку

ІЦК; новітні форми організації освітньої діяльності суб'єктів навчання; освітнє інформаційно-цифрове середовище.

Задані компоненти є підставою для визначення методології побудови єдиної цілісної системи логічної структури навчальних елементів та зв'язків між ними. Такі елементи є поняттями, трансформованими з науки, явищами, процесами, технологіями, методами доцільної діяльності. Вони забезпечують успішне самовдосконалення майбутніх фахівців КТ для ефективного вирішення завдань повсякденної виробничої діяльності. Б. Блум та його прихильники у книзі "Таксономія" (1956) розробили загальні способи систематизації педагогічних цілей (Мурзагалиєва А.Е. та ін., 2015).

На основі узагальнення досліджень вказаних учених ми склали структурно-логічну схему компонентів цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей та готовності до застосування їх ще під час навчання (рис. 1). Згідно з автором, вони виступають у формі предмета пізнавальної діяльності.

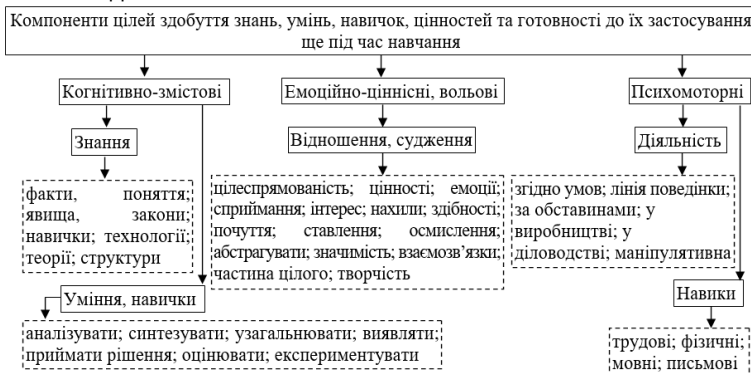


Рис. 1. Компоненти цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей та готовності до застосування ще під час навчання

Когнітивно-змістову групу складають елементи, які згідно з освітньою програмою, посібниками із ФТД для студентів зі спеціальності "Професійна освіта (Комп'ютерні технології)" передбачають систему термінології, фактів, запам'ятовування конкретного матеріалу, відтворення системи понять і категорій, самостійне здобуття фахової компетентності в ході вивчення змісту навчального предмета, переосмислення знань і законів, узагальнень, об'єднання теорії та узагальнення у структури, створювання нових знань та ін. (рис. 1).

Емоційно-ціннісну та вольову сферу майбутніх фахівців КТ складають елементи, що формують емоційно-особистісні ставлення до навколишнього світу, які забезпечують пояснення, інтерпретацію, екстраполяцію, застосування знань як у стандартних, так і у змінених умовах; логічні взаємозв'язки, принципи технологічних побудов,

з'ясування частин цілого та взаємозв'язків між ними, виявлення порушень у логіці суджень, відмінність між фактами та наслідками, значимість ІЦК, творчий аналіз та синтез інформації як шлях до створення нового цілого уявлення про систему абстрактних відношень (рис. 1).

Психомоторна сфера майбутніх фахівців КТ становить третю групу маніпулятивної діяльності нервово-м'язової координації, суджень з точки зору зовнішніх впливів та критеріїв, виокремлення фактів та оціночних суджень (рис. 1).

На основі предметної пізнавальної діяльності ми виокремили об'єкт продуктивної діяльності, якою є ІЦК. Наповнення характеристики розвитку ІЦК у частині освітньо-змістової фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців включає базу елементів змісту навчання з визначенням рівня засвоєння кожного з них (рис. 2).

Поняття, явища, процеси, факти, судження, теорії, закони, принципи, алгоритми, факти, критерії, тенденції, методи, принципи, норми, засоби, символи, характеристики є базовими елементами для розвитку ІЦК (рис. 2). Наведена модель засвоєння бази знань характеризується рівнями такого засвоєння і показує, що суб'єкт навчання має бути здатним відтворювати знання у стандартних умовах, застосовувати для вирішення проблемних ситуацій в ІЦ галузі, використовувати базу даних для вирішення завдань у нестандартних умовах.



Рис. 2. Характеристики розвитку ІЦК

Виокремлені рівні (критерії) засвоєння елементів відповідають формам і методам діагностики ІЦК, організації освітньої діяльності,

передбачають мету розвитку ІЦК на основі бази даних знань. У зв'язку з цим рівні розвитку ІЦК (на основі засвоєння знань) вирізняються психолого-педагогічною структурою розвитку вмінь як модель ІЦ умінь та інтегративних знань (рис. 3). Вона базується на трьох структурних елементах: критеріях (рівнях) засвоєння ІЦ знань та відповідних технологій, етапів формування ІЦ умінь, психолого-педагогічній структурі ІЦ умінь. Особливості такої моделі полягають у тому, що тут ураховуються різні рівні формування компетентності на основі особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інтегративного підходів.

Виходячи з методології побудови моделей психолого-педагогічних ІЦ умінь та інтегративних знань, розвитку ІЦК, компонентів цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей та готовності до застосування ще під час навчання, ми розробили складові розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ з ФТД (рис. 4).



Рис. 3. Компоненти психолого-педагогічних ІЦ умінь та інтегративних знань

До визначених моделей інформаційно-змістового, методичного та організаційного забезпечення освітнього процесу розвитку ІЦК доцільно додати моделі навчання ФТД спеціальності “Професійна освіта (Комп’ютерні технології)”. Для її підготовки необхідно виконати такі завдання:

- стандартизувати критерії відбору обсягу і змісту навчального матеріалу з ФТД;
- визначити методи, методичні прийоми, технологічні засоби навчання згідно системи цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей

та готовності до застосування ще під час навчання (рис. 2);

– забезпечити використання особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, системного, ресурсного та інтегративного підходів у розвитку ІЦК майбутніх фахівців КТ;

– сформувати систему форм й методів об'єктивної та обґрунтованої діагностики успішності навчання за різних критеріїв ІЦК, забезпечити взаємоконтроль та самоконтроль суб'єктів навчання;

– упровадити стратегію адаптивної системи навчання, що забезпечує ефективне навчання обдарованих студентів та стимулює самостійну їх роботу.



Рис. 4. Складові розвитку ІЦК на базі інтегративних знань з ФТД

Визначені завдання дали нам змогу окреслити компоненти розвитку ІЦК студентів спеціальності “Професійна освіта (Комп’ютерні технології)” у навчанні ФТД. Така модель ґрунтується на:

– науково обґрунтованій системі цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей (рис. 1);

– забезпеченні ефективних у практичній діяльності критеріїв та рівнів засвоєння елементів бази ІЦК;

– системі сучасних інтерактивних дидактичних матеріалів із ФТД спеціальності “Професійна освіта (Комп’ютерні технології)”;

– сформованій базі діагностики тестового контролю якості знань з ФТД студентів – майбутніх фахівців КТ.

На основі викладеного ми сформували модель методичної інтегративної системи розвитку ІЦК (рис. 5), яка включає елементи методичної спрямованості, що зосереджені навколо поняття моделі та блоку

концепції інтегративного сучасного природознавства та технічної науки, сконцентровані на понятті фундаментальної інтегративної теорії ІЦК.



Рис. 5. Модель методичної інтегративної системи розвитку ІЦК

Висновки. Сформована модель (рис. 5) має формальну (елементні блоки щодо теорії) і змістову характеристику. До складу елементних блоків входять визначення, принципи фундаментальні емпіричні та теоретичні й нефундаментальні емпіричні закони. Деякі з них формалізовані. Загалом, ця модель дає змогу конкретизувати увагу дослідників на окремих компонентах методичної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності в навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій, що забезпечує підвищення якості цього процесу (Трифонов, 2019). Перспективи подальших пошуків у відповідному напрямі дослідження полягають у перевірці ефективності функціонування цілісної методичної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності у навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Література

- Амеліна С.М. Особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів в аспекті підготовки до здійснення процесів локалізації програмних продуктів / С.М. Амеліна, Р.О. Тарасенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – № 3, т. 53. – С. 49–60.
- Бодненко Т.В. Теоретико-методичні засади навчання дисциплін з автоматизації виробництва майбутніх фахівців комп'ютерних систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 425 с.
- Волкова Т.В. Чинники розвитку професійної освіти і навчання в умовах інформаційного суспільства / Т.В. Волкова // Теорія і методика професійної освіти.

– 2012. – Вип. 2. – URL: <http://tmpe.eor.by/images/docs/2/11voltis.pdf>. (дата звернення: 08.04.2018).

4. Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібн. / Жарких Ю.С., Лисоченко С.В., Сусь Б.Б., Третьак О.В. Київ: Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2012. 239 с.

5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В.Г. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

6. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підруч. / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – [3-те вид. випр.]. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.

7. Мурзагалиева А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО "Назарбаев Интеллектуальные школы" Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

8. Садовий М.І. Еволюція та розвиток засобів автоматизованої обробки текстильних матеріалів у процесі фахової підготовки студентів / М.І. Садовий // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. – Вип. 173 (II). – С. 168–174.

9. Трифонова О.М. Визначення рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх фахівців комп'ютерних технологій // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 177. – С. 351-356.

10. Трифонова О.М. Навчання фізико-технологічних дисциплін майбутніх фахівців комп'ютерних технологій / О.М. Трифонова // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 168. – С. 262–267.

References

1. Amelina, S.M., Tarasenko, R.O. (2016). *Osoblyvosti formuvannya informacijnoyi kompetentnosti majbutnix perekladachiv v aspekti pidgotovky do zdijnsennya procesiv lokalizaciyi programny'x produktiv* [Features of the formation of the informational competence of future translators in the aspect of preparation for implementation of localization processes of software products] *Informacijni tehnologiyi i zasoby navchannya*. № 3, т. 53, 49–60 [in Ukrainian].

2. Bodnenko, T.V. (2017). *Teorety'ko-metody'chni zasady navchannya dy'scyplin z avtomaty'zaciyi vy'robny'czstva majbutnix faxivciv kompyuterny'x system* [Theoretical and methodical principles of training of disciplines on automation of production of future specialists of computer systems] *dy's. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02; 13.00.04*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Volkova, T.V. (2012). *Chy'nny'ky' rozvy'tku profesijnoyi osvity' i navchannya v umovax informacijnogo suspil'stva* [Factors of the development of vocational education and training in the information society]. *Teoriya i metody'ka profesijnoyi osvity'*. Vyp. 2. URL: <http://tmpe.eor.by/images/docs/2/11voltis.pdf>. (data zvernennya: 08.04.2018) [in Ukrainian].

4. Zharky'x, Yu.S., Ly'sochenko, S.V., Sus', B.B., Tret'yak, O.V. (2012). *Kompyuterni tehnologiyi v osviti* [Computer technology in education]. Kyiv: Vyd.-poligr. centr "Ky'yivs'ky'j universytet". [in Ukrainian].

5. Kremen', V.G. (2005). *Osvita i nauka v Ukrayini – innovacijni aspekty'. Strategiya. Realizaciya. Rezul'taty'* [Education and Science in Ukraine – Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results]. Kyiv: Gramota. [in Ukrainian].

6. Kuz'mins'ky'j, A.I., Omelyanenko, V.L. (2008). *Pedagogika* [Pedagogy] Kyiv: Znannya-Pres. [in Ukrainian].

7. Murzagaliyeva, A.Ye., Utegenova, B.M. (2015). *Sbornik zadaniy i upravheniy. Uchebnyye tseli soglasno taksonomii Bluma* [Collection of tasks and exercises. Learning objectives according to Bloom's taxonomy]. Astana: АОО "Назарбаев Интеллектуальные школы" Tsentр pedagogicheskogo masterstva. [in Russian].

8. Sadovy'j, M.I. (2018). *Evoluciya ta rozvy'tok zasobiv avtomaty'zovanoi*

obrobky' teksty'lny'x materialiv u procesi faxovoyi pidgotovky' studentiv [Evolution and development of automated processing of textile materials in the process of professional training of students]. *Naukovi zapy'sky'*. Seriya: Pedagogichni nauky'. Vyp. 173 (II). 168–174. [in Ukrainian].

9. Tryfonova, O.M. (2019). *Vy'znachennya rivnya sformovanosti informacijno-cy'frovyoi kompetentnosti u majbutnix faxivciv kompyuterny'x tehnologij* [Determination of the level of formation of information and digital competence among future specialists in computer technology]. *Naukovi zapy'sky'*. Seriya: Pedagogichni nauky'. Vyp. 177. 351–356. [in Ukrainian].

10. Tryfonova, O.M. (2018). *Navchannya fizy'ko-texnologichny'x dy'scyplin majbutnix faxivciv kompyuterny'x tehnologij* [Training of physics and technology disciplines of future specialists of computer technologies]. *Naukovi zapy'sky'*. Seriya: Pedagogichni nauky'. Vyp. 168. 262–267. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема визначення компонент методичної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності у навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Актуальність дослідження пов'язана з тим, що на зламі ХХ–ХХІ ст. людство перейшло в якісно нову інформаційну епоху і поступово відбуваються зміни умов системи його існування. Нині людство переходить у техногенно-інформаційне суспільство.

Досліджено ставлення науковців до проблеми розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Встановлено, що проблема розвитку інформаційно-цифрової компетентності в навчанні фізики і технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій не знайшла свого розв'язання.

Для розв'язання окреслених проблем було застосовано ряд методів: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, нормативних документів, концепцій підготовки фахівців; проведено опитування науково-педагогічних працівників щодо проблеми розвитку інформаційно-цифрової компетентності в сучасних умовах; використано структурно-логічний аналіз.

У статті авторка визначила компоненти цілей здобуття знань, умінь, навичок, цінностей та готовності до застосування ще під час навчання; характеристики розвитку інформаційно-цифрової компетентності; компоненти психолого-педагогічних інформаційно-цифрових умінь та інтегративних знань; складові розвитку інформаційно-цифрової компетентності на базі інтегративних знань з фізики і технічних дисциплін.

Як підсумок проведених досліджень, сформована модель методичної інтегративної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Вона включає елементи методичної спрямованості, що зосереджені навколо поняття моделі та блоку концепції інтегративного сучасного природознавства та технічної науки, які концентруються на понятті фундаментальної інтегративної теорії інформаційно-цифрової компетентності. Сформована модель має формальну і змістову характеристику. Формальна характеристика включає елементні блоки щодо теорії. До складу елементних блоків входять визначення, принципи фундаментальні емпіричні та теоретичні і нефундаментальні емпіричні закони.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, інтегративність, компоненти методичної системи, підготовка майбутніх фахівців комп'ютерних технологій, методика навчання фізики і технічних дисциплін.*

УДК 37.091.3:811=161.2

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-310-318

TYOLOGICAL EXPRESSIONS OF A SIMPLE COMPLICATED SENTENCE THROUGH THE PRISM OF THE DIDACTIC ASPECT

ТИПОЛОГІЙНІ ВІЯВИ ПРОСТОГО УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ КРИЗЬ ПРИЗМУ ДИДАКТИЧНОГО АСПЕКТУ

TETIANA TIUTIUMA,

post-graduate student

<https://orcid.org/0000-0001-8700-6509>

t.tytyma@mdu.in.ua

Boris Grinchenko Kyiv University

✉ 13-B Timoshenko St.,
Kyiv, 04212

ТЕТЯНА ТЮТЮМА,

аспірантка

*Київський університет імені
Бориса Грінченка*

✉ вул. Тимошенка, 13-Б
м. Київ, 04212

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 27, 2019

ABSTRACT

The study under discussion is an outline of the basic views on the models of complication. The purpose of the author's orientation was to conduct a comprehensive analysis of textbooks and manuals for pupils and students of philology, aimed at covering the section of a simple complicated sentence for the formation of syntactic skills of future teachers of Ukrainian language and literature. Special attention was paid to the differentiation of such models of complication as detached members (semi-predictive constructions) and indirect secondary parts of the sentence (specifications).

The results of a thorough analysis of educational and methodological support for institutions of general secondary education and institutions of higher education have shown that the problem of models of complication is implemented in different ways. It is not a simple one, because its implementation always requires an individual approach to its manifestation. The interpretation of the term "simple complicated sentence" is proposed. The basic components of the formation of syntactic skills in the future teachers of Ukrainian language and literature are determined, which are manifested in the ability to analyze, identify, differentiate the models of complication of their semantic-syntactic and formal-grammatical functions in the sentence. Directions of corrections of textbooks and manuals for institutions of general secondary education and higher education institutions are specified.

The perspective of further researches is seen in the theoretical evaluation of the models of indirect secondary parts of the sentence, their manifestations and functions on the communicative level; the analysis of educational work programs, programs of studying of syntax in the context of formation of syntactic skills of future teachers of languages.

Key words: *detached members, indirect secondary parts of the sentence, model of complication, textbooks and manuals, simple complicated sentence, syntactic skills.*

Постановка проблеми. Питання ускладнення структури простого речення попри тривалу історію вивчення залишається актуальним, оскільки воно тісно пов'язано з наявністю різних теоретичних засад на моделі ускладнення та їх реалізації в методичному забезпеченні майбутніх учителів української мови та літератури. Тема “Просте ускладнене речення” є важливою для опанування студентами-філологами в контексті формування синтаксичних умінь, оскільки за семантичними і граматичними ознаками ускладнені речення займають проміжне місце між простим і складним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі відомості з вивчення “Простого ускладненого речення” відображені в дослідженнях таких лінгвістів, як Л. Булаховський (Булаховський, 1958), І. Вихованець (Вихованець, 1993), Є. Галкіна-Федорук (Галкіна-Федорук, 1964), К. Городенська (Городенська 1991), В. Горяний (Горяний, 2004), П. С. Дудик (Дудик, 2010), А. Загнітко (Загнітко, 2001), М. Заборна (Заборна, 2002), Н. Іваницька (Іваницька, 1989), Л. Іванова (Іванова, 1991), Л. Кадомцева (Кадомцева, 1986), В. Кононенко (Кононенко, 1990), І. Кучеренко (Кучеренко, 1976), П. А. Лекант (Лекант, 1974), М. Плющ (Плющ, 2009), І. Слинько (Слинько, 1994) та ін.

Проблема опрацювання зазначеної теми в шкільному дискурсі знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних учених, які розробили теоретичні засади викладання синтаксису: О. Біляєв (Біляєв, 1981), В. Горяний (Горяний, 2004), П. Дудик (Дудик, 2010), Н. Іваницька (Іваницька, 1989), М. Пентиліук (Пентиліук, 2005), К. Плиско (Плиско, 1978), Р. Христіанінова (Христіанінова, 1991) та ін.

Мета статті – комплексно проаналізувати типології вияви простого ускладненого речення крізь призму дидактичного аспекту. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань: з'ясувати й порівняти викладення проблеми ускладнення в теоретичних та дидактичних джерелах; визначити основні складові у формуванні синтаксичних умінь в учнів та майбутніх учителів української мови та літератури; запропонувати коригування дидактичних джерел відповідно до сучасного лінгвістичного погляду на проблему.

Предмет дослідження – чотири шкільних підручники для 8 класу з української мови авторів О. Заболотного та В. Заболотного (2016), О. Авраменка та співавторів (2016), С. Карамана, О. Глазової (2016); підручники для закладів вищої освіти: “Синтаксис української мови” К. Шулжука (2004), “Сучасна українська мова” М. Плющ (2009), “Синтаксис української мови” П. Дудика (2010), монографії “Грамматика української мови. Синтаксис”, “Нариси з функціонального синтаксису” І. Вихованця (1993/1992), “Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект” А. Загнітка (2009) та посібник “Синтаксис сучасної української мови” І. Слинька (1994), “Сучасна українська мова” А. Мойсієнко та співавторів (2013).

Теоретико-методологічну основу дослідження, у якому, на нашому думку, найповніше викладено тему становлять: підручник І. Вихованця

“Грамматика української мови” (1993) та монографії А. Загнітка “Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект” (2001), А. Мойсієнка та співаторів “Сучасна українська мова: синтаксис” (2013).

Виклад основного матеріалу. В. Кононенко “Просте ускладнене речення” визначає як синтаксичну конструкцію, що характеризується синтаксичними і семантичними зв'язками та відношеннями, які доповнюють зв'язки й відношення між членами простого неускладненого речення (Українська мова: Енциклопедія, 2004 :751). А поняття ускладнення пов'язують насамперед із напівпредикативністю – особливим синтаксичним значенням, що виступає близьким до предикативного (Загнітко, 2001).

У сучасному українському мовознавстві розрізняють два підходи до ускладнення: семантико-синтаксичний та формально-граматичний. Перший реалізує декілька пропозицій у реченні, а останній розширює його структурну схему.

У зв'язку з названими підходами моделі ускладнення речення розмежовують. Одні дослідники виокремлюють чотири моделі:

1) відокремлені члени (напівпредикативні конструкції) (далі – ВЧ) та опосередковані другорядні члени (уточнювальні) (далі – ОДЧ);

2) однорідні члени;

3) звертання, що не перебувають у позиції підмета;

4) вставні та вставлені слова або конструкції (Дудик, 2010; Шульжук, 2004).

Інші мовознавці пропонують п'ять моделей, розмежовуючи ВЧ та ОДЧ (Вихованець, 1993; Загнітко та Миронова, 2013; Загнітко, 2001; Мойсієнко, 2013). Такий підхід вимагає поглиблення, оскільки питання розмежування та виявлення таких ускладнень потребує індивідуального підходу щодо його вияву.

І. Слинко вважає, що вчення про відокремлені члени є недостатньо опрацьованим, бо в ньому головна увага приділена інтонаційно-смісловій стороні цього явища, тобто обґрунтовано, по суті, пунктуацію (Слинко, 1994). Інші дослідники розглядають опосередковані другорядні члени як пояснювально-уточнювальні звороти. Таке трактування, на думку дослідників, аргументовано недостатньою з'ясовністю деяких особливостей, а отже, неможливістю зарахувати їх до членів речення (Слинко, 1994: 364).

Не заперечуючи доцільності та необхідності нових підходів до проблем відокремлених другорядних членів речення, І. Вихованець трактує ускладнювальні компоненти як відокремлені та опосередковані другорядні члени (Вихованець, 1993).

А. Загнітко вважає, що ОДЧ та ВЧ відрізняються між собою і семантично, і структурно. Перші мають конкретизувальну семантику, можуть стосуватися головних і поширювальних компонентів – членів речення, поєднуються лише опосередкованим або пояснювальним зв'язком. Натомість відокремлені (напівпредикативні конструкції) містять додаткове повідомлення, співвідносяться з відповідними типами

поширювальних членів речення і належать саме до них та поєднуються зі структурою висловлення особливим напівпредикативним зв'язком (Загнітко, 2001).

На підтвердження означеної думки наводимо речення з ОДЧ *Слава Богу наробився, завтра прийде, розкине покоси, щоби різуха сохла, а тоді рушить виорати поле їхнє коло річки, біля дороги, що веде до міста* (Лис, 2016). У цьому реченні виділений другорядний член речення, пов'язаний із реченням опосередковано, через наявність ще одного члена речення тотожної семантики: *...а тоді рушить виорати їхнє поле коло річки + ...а тоді рушить виорати їхнє поле біля дороги, що веде до міста* (Лис, 2016). Означена конструкція є конкретизувальною (уточнювальною), де другий член, уточнюючи попередній, розвиває думку в новому напрямі.

Описуючи моделі простого ускладненого речення для закладів загальної середньої освіти, лінгводидакти уникають дефініцій "просте ускладнене речення", деякі не вживають термін "ускладнене речення" (Заболотний, 2016) або вживають його лише для зазначення теми (Караман, 2016; Глазова, 2016) та підчас зразків розбору (Авраменко, 2016). У шкільному дискурсі більшість лінгводидактів орієнтуються на чотиримодельну структуру ускладнення (Караман, 2016; Заболотний, 2016; Глазова, 2016). Однак є і ті, що презентують п'ятирівневу модель (Авраменко, 2016).

Розглядаючи уточнювальні члени як окрему модель, О. Авраменко зазначає, що уточнювальні члени конкретизують або пояснюють значення інших членів речення; здебільшого уточнювальними бувають обставинні й прикладки; їх на письмі відокремлюють комами, а в усному мовленні – інтонацією (Авраменко, 2016:158). Зауважимо, що уточнювальні члени відокремлюються ще тире (після переліку однорідних членів перед таким вказівним словом) та двокрапкою (коли вказівник-займенник стоїть перед іменником узагальнювального значення).

У підручнику автор не тільки не подає різновидів уточнювальних членів (власне-пояснення, конкретизацію (уточнення), включення), а й під час пояснення їх відокремлення не диференціює власне-пояснення та включення, що виявляється в об'єднанні сполучників та сполучних слів таких як: *тобто, або (=тобто), чи (=тобто)* (власне-пояснення) та *наприклад, особливо, зокрема, у тому числі* (включення).

Зазначена тема у шкільному дискурсі спрямована на формування в учнів таких знань, умінь та навичок:

1) розрізнення ускладнювальних моделей (поняття, виражальні можливості);

2) правильне вживання розділових знаків та обґрунтування їх;

3) використання таких речень в усному та писемному мовленні;

які формують як синтаксичні, так і пунктуаційні вміння. Однак слід звернути увагу на те, що не всі дослідники прописують означені категорії в підручниках (Авраменко, 2016; Глазова, 2016).

У ЗВО методичне забезпечення, у якому висвітлено основні

питання синтаксису простого ускладненого речення, представлено підручниками та посібниками: “Грамматика української мови. Синтаксис”, “Нариси з функціонального синтаксису” І. Вихованця (1993/1992), “Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект” А. Загнітка (2009); “Синтаксис української мови” К. Шульжука (2004), “Сучасна українська мова” М. Плющ (2009), “Синтаксис української мови” П. Дудика (2010), “Сучасна українська мова: синтаксис” А. Мойсієнка, І. Арібжанова, В. Коломийцева (2013), “Синтаксис сучасної української мови” І. Слинька (1994) та ін.

Одним з основних джерел формування синтаксичних умінь у студентів-філологів є підручники І. Вихованця та А. Загнітка. У них мовознавці синонімічно використовують терміни “просте ускладнене речення” та “неелементарне”, розмежовуючи ВЧ та ОДЧ. А. П. Загнітко наголошує, що така відмінність виявлювана й на основі зв'язків, де ВЧР виявляється на основі субординації, ОДЧ – координації.

Чотири моделі ускладнення пропонують К. Шульжук та П. Дудик. Вчені зазначають, що відокремлення слід розглядати як ускладнення синтаксичної структури, де воно набуває більшої самостійності. Вони звертають увагу на те, що уточнювальні члени речення не становлять окремого різновиду та можуть бути всіма членами речення, а саме поняття уточнення інтерпретують як:

1) речення, що конкретизує поняття та звужує його (Шульжук, 2004);

2) інтонаційне виділення одного другорядного члена речення, який пояснює, деталізує значення іншого (Дудик, 2010).

У підручнику “Сучасна українська мова” М. Плющ під час вивчення теми “Просте ускладнене речення” ОДЧ не розглянуто.

Розмежування уточнення та відокремлення з'явилося в середині ХХ століття, де уточнювальні члени речення потрактовані як ті, що пов'язані з реченням опосередковано через наявність ще одного члена речення тотожної семантики (Загнітко, Миронова, 2013).

У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Формування умінь проходить декілька стадій: ознайомлення з умінями, усвідомлення їх смислу, початкове опанування ними, самостійне і точне їх виконання (Гончаренко, 1997).

Відповідно синтаксичні вміння майбутніх вчителів розглядаємо як систему набутих знань і навичок різних структурних рівнів синтаксису (словосполучення, речення, текст, складне синтаксичне ціле), що проходять декілька стадій.

Під час опанування темою “Просте ускладнене речення” студенти-філологи мають набути таких синтаксичних умінь:

- 1) аналізувати й осмислювати синтаксично ускладнені прості речення, їх семантичну складність;
- 2) диференціювати моделі ускладнення;

3) простежувати смислові та синтаксичні відношення між компонентами;

4) виявляти закономірності та особливості моделей ускладнення.

Отже, знання, уміння та навички учнів і студентів філологів співвіднесені між собою, що виявляється у розрізненні ускладнювальних моделей та їх виявом на комунікативному рівні.

Висновки і пропозиції. Аналіз навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти, показав, що проблема моделей ускладнення представлена по-різному. Вона не є простою, адже її реалізація завжди потребує індивідуального підходу щодо її вияву.

Просте ускладнене речення – синтаксична одиниця, що має один предикативний центр, де ускладнювальні моделі доповнюють зв'язки і відношення між членами простого неускладненого речення.

Орієнтуючись на пунктуаційні особливості ВЧ та ОДЧ, деякі дослідники не розмежовують їх. Однак слід пам'ятати, що синтаксис не зумовлений пунктуацією, а є лиш її виявом.

На сьогодні вже з'ясована різниця між відокремленими та опосередкованими компонентами, а отже, є необхідність у коригуванні підручників та посібників, де тему опосередковані (уточнювальні речення) мають розглядати не в контексті відокремлених членів речень, а окремо.

Основними складовими у формуванні синтаксичних умінь у майбутніх учителів української мови та літератури є вміння аналізувати, виявляти, диференціювати моделі ускладнення їх семантико-синтаксичні та формально-граматичні функції у реченні.

Перспективі наступних досліджень убачаємо в теоретичному осмисленні моделі ОДЧ, їх вияв та функції на комунікативному рівні; аналізі навчальних робочих програм, комплексів навчально-методичного забезпечення, навчальних планів із синтаксису в контексті формування синтаксичних умінь у майбутніх вчителів-словесників.

Література

1. Авраменко О. М. Українська мова : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Авраменко О. М., Борисюк Т.В., Почтаренко О. М. – К. : Грамота, 2016. – 176 с.
2. Біляев О. М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
3. Булаховській Л. А. Питання синтаксису простого речення в українській мові / Л. А. Булаховський // Дослідження синтаксису української мови. – К., 1958. – С. 11–43.
4. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
5. Галкина-Федорук Е. М. Изменения в системе простого и осложнённого предложения в русском литературном языке XIX века. – М.: Просвещение, 1964. – 196 с.
6. Глазова О. П. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова. – Харків : Фоліо, 2016. – 288 с.
7. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
8. Городенська К. Г. Дери́вація синтаксичних одиниць. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.

9. Горяний В. Д. Вивчення синтаксису простого речення в школі / В. Д. Горяний, Н. В. Чернієнко. – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
10. Дудик П. С. Синтаксис української мови : підручник / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2010. – 380 с.
11. Заболотний О. В. Українська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2016. – 224 с.
12. Загнітко А. П. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект / А. П. Загнітко, Миронова Г. М. – Masarykova univerzita, 2013. – 225 с.
13. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
14. Заборна М. С. Просте речення. Складні випадки аналізу: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів]. – Тернопіль: підручники і посібники, 2002. – 126 с.
15. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення. Складні випадки аналізу. – К.: Вища шк., 1989. – 63 с.
16. Кадомцева Л. О. Українська мова: Синтаксис простого речення. – К.: Вища шк., 1986. – 178 с.
17. Караман С. О. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / [Караман С. О., Горошкіна О. М., Караман О.В., Попова Л. О.]. – К. : Літера ЛТД, 2016. – 296 с.
18. Кононенко В. І. Синтаксичні зв'язки в ускладненому реченні / В. І. Кононенко // Укр. мова і літ. в шк. – 1990. – № 1. – С. 25–30.
19. Кучеренко І.К. Логіко-синтаксична природа речень з однорідними членами // Мовознавство. – 1976. – №4. – С.29-37.
20. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М.: Высш. шк., 1974. – 158 с.
21. Лис В. С. Діва Млинища: роман. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 368 с.
22. Мойсієнко А. К. Сучасна українська мова: Синтаксис: підручник / [Мойсієнко А. К., Арібжанова І. М., Коломийцева В.В. та ін.]. – К. : Знання, 2013. – 238 с.
23. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: [підруч. для філологічних факультетів університетів] / [за редакцією проф.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
24. Плиско К. М. Викладання синтаксису української мови / К. М Плиско. – К.: Ряд. шк., 1978. – 184 с.
25. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: підручник / [Плющ М. Я., Бевзенко С. П., Грипас Н. Я. та ін.]; за ред. Плющ М. Я. – [7-ме вид., стер]. – К. : Вища шк., 2009. – 430 с.
26. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навч. посібник / Слинко І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. – К. : Вища шк., 1994. – 670 с.
27. Українська мова: Енциклопедія. [редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), М. П.Зяблюк та ін.] – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Укр. енцикл., 2004. – 824 с.
28. Христіанінова Р. О. Просте речення в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителя / Р. О. Христіанінова. – К.: Рад. шк., 1991. – 160 с.
29. Шульжук К. В. Синтаксис української мови: підручник / К. В. Шульжук. – К. : Академія, 2004. – 408 с.

References

1. Avramenko O., Borysiuk T., Pochtarenko O. (2016) *Ukrainska mova* [Ukrainian language]: pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv : Hramota [in Ukrainian].
2. Bilyayev O. M. (1981) *Suchasny`j urok ukrayins`koyi movy* [Modern lesson of the

Ukrainian language]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

3. Bulaxovs`kij L. A. (1958) *Py`tannya sy`ntaksy`su prostogo rechennya v ukrayins`kij movi* [The question of the syntax of a simple sentence in the Ukrainian language] / L. A. Bulaxovs`kyj // *Doslidzhennya sy`ntaksy`su ukrayins`koyi movy`*. – K., 11–43 [in Ukrainian].

4. Vykhovanets I. R. (1993) *Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys* [Grammar of the Ukrainian language]: pidruchnyk. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

5. Galky`na-Fedoruk E. M. (1964) *Y`zmeneny`ya v sy`steme prostogo y` oslozhnĕnnogo predlozheny`ya v russkom ly`teraturnom yazyke XIX veka* [Changes in the system of a simple and complicated sentence in the Russian literary language of the nineteenth century]. – M.: Prosveshheny`e [in Russian].

6. Hlazova O. P. (2016) *Ukrainska mova* [Ukrainian language]: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].

7. Goncharenko S. I. (1997) *Ukrainskyi pedagogichnyj slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

8. Gorodens`ka K. G. (1991) *Dery`vaciya sy`ntaksy`chny`x ody`ny`cz`* [Derivation of syntactical units]. – Kyiv: Nauk. Dumka [in Ukrainian].

9. Goryany`j V. D. (2004) *Vy`vchennya sy`ntaksy`su prostogo rechennya v shkoli* [Studying the syntax of a simple sentence in school] / V. D. Goryany`j, N. V. Cherniyenko. – Xarkiv: Osnova [in Ukrainian].

10. Dudyk P. S. (2010) *Syntaksys ukrainskoi movy* [Syntax of the Ukrainian language]: pidruchnyk. Kyiv : Akademia [in Ukrainian].

11. Zabolotnyi O. V., Zabolotnyi V. V. (2016) *Ukrainska mova* [Ukrainian language]: pidruch. dlia 8 kl. zahalnoosvit. navch. Zakl. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].

12. Zahnitko A., Myronova H. (2013) *Ukrainskyi syntaksy: teoretyko-prykladny aspekt* [Ukrainian syntax: theoretical and applied aspect] Masarykova univerzita [in Ukrainian].

13. Zahnitko A.P. (2001) *Teoretychna hramatyka ukrainskoi movy: Syntaksys* [Theoretical grammar of the Ukrainian language: Syntax]: monohrafiia. Donetsk: DonNU [in Ukrainian].

14. Zaoborna M. S. (2002) *Proste rechennya. Skladni vy`padky` analizu: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv* [Simple sentence. Complex cases of analysis: a manual for students of higher pedagogical educational institutions]. Ternopil` : pidruchny`ky` i posibny`ky` [in Ukrainian].

15. Ivany`cz`ka N. L. (1989) *Sy`ntaksy`s prostogo rechennya. Skladni vy`padky` analizu* [Syntax of simple sentence. Complex cases of analysis]. Kyiv :Vy`shha shk. [in Ukrainian].

16. Kadomceva L. O. (1986) *Ukrayins`ka mova: Sy`ntaksy`s prostogo rechennya* [Ukrainian language: Syntax of simple sentence.]. Kyiv :Vy`shha shk. [in Ukrainian].

17. Karaman S. O., Horoshkina O. M., Karaman O. V., Popova L. O. (2016) *Ukrainska mova* [Ukrainian language]: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].

18. Kononenko V. I. (1990) *Sy`ntaksy`chni zv`yazky` v uskladnenomu rechenni* [Syntactic ligaments in the complicated sentence], *Ukr. mova i lit. v shk. 1.* 25–30 [in Ukrainian].

19. Kucherenko I.K. (1976) *Logiko-sy`ntaksy`chna pry`roda rechen` z odnoridny`my` chlenamy`* [Logic-syntactic nature of sentences with homogeneous members], *Movoznavstvo.* 4. 29–37 [in Ukrainian].

20. Lekant P. A. (1974) *Sy`ntaksy`s prostogo predlozheny`ya v sovremennom russkom yazyke* [The syntax of a simple sentence in modern Russian]. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].

21. Lys V. S. (2016) *Diva Mlynshha*: roman. Xarkiv: Knyzhkovyj Klub «Klub

Simejnogo Dozvillya» [in Ukrainian].

22. Moisiienko A.K., Aribzhanova M.I., Kolomyitseva V.V. (2013) *Suchasna ukrainska mova. Syntaksys* [Contemporary Ukrainian language. Syntax]: pidruchnyk. Kyiv. : Znannia [in Ukrainian].

23. Pentylyuk M. I. (2005) *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v serednikh osvithnikh zakladakh: pidruch. dlya filolohichnykh fakul'tetiv universytetiv* [Methodology of teaching the Ukrainian language in secondary education institutions: underground. for philological faculties of universities] Kyiv. :Lenvit, 2005. [in Ukrainian].

24. Plysko K. M. (1978) *Vykkladannya syntaksysu ukrayins'koyi movy* [Teaching the syntax of the Ukrainian language]. Kyiv. : Ryad. shk. [in Ukrainian].

25. Plyushh M. Ya. (2009) *Suchasna ukrayins'ka literaturna mova* [Contemporary Ukrainian language]: [7-me vyd., ster]. Kyiv: Vyshha shk. [in Ukrainian].

26. Slynko I. I., N. V. Huivaniuk, M. F. Kobylanska (1994) *Syntaksys suchasnoi ukrainskoi movy: Problemni pytannia* [Syntax of modern Ukrainian language problem issues]: navch. posibnyk. Kyiv : Vyshcha shk. [in Ukrainian].

27. «Ukrainska mova». *Entsyklopediia* [Ukrainian language. Encyclopedia] (2004). 2-e vyd. vopr. i dop. Kyiv : Ukrainska entsyklopediia [in Ukrainian].

28. Khrystianinova R. O. (1991) *Proste rechennya v shkil'nomu kursii ukrayins'koyi movy: Posibnyk dlya vchytelya* [Simple sentence in the Ukrainian language school: Teacher's Guide]. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian].

29. Shulzhuk K. V. *Syntaksys ukrainskoi movy* [Syntax of the Ukrainian language]: pidruchnyk. Kyiv : Akademiia, 2004. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Запропоноване дослідження являє собою окреслення основних поглядів на моделі ускладнення. Мета орієнтації автора було проведення комплексного аналізу підручників і посібників для школярів та студентів-філологів, що спрямовані на висвітлення розділу просте ускладнене речення для формування синтаксичних умінь у майбутніх учителів української мови та літератури. Особлива увага приділялася диференціації таких моделей ускладнення як відокремлені члени (напівпредикативні конструкції) та опосередковані другорядні члени (уточнювальні).

Результатом ретельного аналізу навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти було встановлено, що проблема моделей ускладнення реалізується по-різному. Вона не є простою, адже її реалізація завжди потребує індивідуального підходу щодо її вияву. Запропоновано трактування терміну "просте ускладнене речення". Визначено основні складові формування синтаксичних умінь у майбутніх учителів української мови та літератури, що виявляється у вміннях аналізувати, виявляти, диференціювати моделі ускладнення їх семантико-синтаксичні та формально-граматичні функції у реченні. Окреслено напрями коршування підручників та посібників для закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в теоретичному осмисленні моделі опосередкованих другорядних членів, їх вияв та функції на комунікативному рівні; аналізі навчальних робочих програм, навчальних планів із синтаксису в контексті формування синтаксичних умінь у майбутніх вчителів-словесників.

Ключові слова: відокремлені члени, моделі ускладнення, навчальні підручники та посібники, опосередковані другорядні члени, просте ускладнене речення, синтаксичні вміння.

УДК 37.034:159.945.07

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-319-325

FORMING OF THE LOGICAL SKILLS WITH THE HELP OF THE SAMPLES OF FANTASY FICTION

OXANA KHALABUZAR,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0003-2338-0854>
oxa-khalabuzar@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,
Berdiansk, Zaporozhye region, 71100

ОКСАНА ХАЛАБУЗАР,

кандидат педагогічних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний*

✉ вул. Шмідта, 4,
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received: August 17, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the peculiarities of the process of formation of logical skills of students of pedagogical higher educational institutions on the material of works of art. The logical knowledge and skills that can be improved through pre-designed tasks with logical load are outlined. The author states that the conscious mastering logical skills helps to develop the creative thinking, to develop the argumentation of the teacher, to increase the productivity and effectiveness of the pedagogical activity during the work with the samples of the texts.

Within modern conditions of the transformation our national education according to the norm of the European educational environment, we deal with the problem of the training of the future specialist which would be able to compete at high professional level. This teacher has to be mobile, creative and logical. Future specialist has to analyze the given material, to maintain the connections which appear among the phenomena, to implement logical knowledge.

Logical skills give students the needed opportunity to think critically, to state the connection between thoughts and samples of the given information, to prove the truth. Also it should be mentioned the importance of the choice and implementation of the literature content which would be used for the forming of the students' logical skills within the context of the professional training. The creation of various projects, modeling problem situations for the discussions are very useful and effective. Within such condition students have opportunities to reveal their strength, to make complicated decisions and to discuss the consequences, to strengthen their own reflexive position, to analyze the results of their activity.

Favorable conditions for the formation of the culture of students' logical thinking arise in classes on literature, history, language, social science, when the teacher, sending students to certain texts, documents and facts, suggests to analyze them and ask questions, the answers to which would reveal the essence of the leading phenomena. You can invite students to hold a "Binary Lesson", which is a continuation and development of problematic presentation of the material in the dialogue of two

lecturers. It is necessary to simulate situations of discussion of theoretical and practical issues by two "specialists", who at the end of the lecture should analyze their own activities and give them an assessment. During the work on tasks with the theoretical logical content we have made the stress on the necessity to develop logical skills during the work with the fantasy fiction's samples.

Key words: *logical thinking, creative thinking, own reflexive position.*

Within modern conditions of the transformation our national education according to the norm of the European educational environment, we deal with the problem of the training of the future specialist which would be able to compete at high professional level. This teacher has to be mobile, creative and logical. Future specialist has to analyze the given material, to maintain the connections which appear among the phenomena, to implement logical knowledge, logical methods and skills, to make conclusion and to argue correctly. It means that various disciplines, particularly English language lessons or English literature are able to help during the formation of the personality with the high level of the logical culture. The samples of the fantasy literature which could be considered as the romantic literature with the elements of the mysterious events, supernatural creatures and mystics, are rich in stylistic, artistic means. So, within the content of the philological training of future specialists the work with the fantasy fiction's samples gives the wide variety of opportunities for the upbringing logical culture of the linguists. Thus as the **aim of our research** we can state the determination of the logical skills which could be taught at linguistic disciplines with the help of the samples of the modern literature. The fantasy fiction is one of the most popular mass literature genres. Its infernal images, bright landscapes and strong characters are very interesting for the new generations. Thus many foreign researchers study the significance of the implementation of the fantasy fiction's samples during the formation of the personal qualities (E.Bjork, Y.Praice, E.Burkhead, V.Sommers, etc). Our national scientists also underline the importance of the work with the fantasy books (S.Loginova, B.Nevskiy, M.Parfenov, M.Ivanov) during the professional training of future linguists. Thus, we have to reorganize our everyday pedagogical activity for the improvement of the quality of the students' training at high educational establishments, considering modern interactive technologies.

As we know, the teacher's thinking has to be based on the basis of the logical culture which has gained the tremendous knowledge. The successful solution of the complicated tasks depends on the pedagogue, his or her personal qualities, erudition etc. The profession of the teacher demands the constant creativity and culture's improvement, constant logical thinking. [4,17]. So, the fundamentals on Logics are very important because they are necessary for the process of the choosing materials, texts' analyzing, making decisions. A.Hetmanova states that the conscious mastering logical skills helps to develop the creative thinking, to develop the argumentation of the teacher, to increase the productivity and effectiveness of the pedagogical activity during the work with the samples of the texts. During the lessons which deal with the "text work" we can explain students the existence of

different kinds of knowledge: theoretical knowledge, knowledge-methods, knowledge-values. The theoretical knowledge provide students with the needed logical skills and operations. The knowledge-methods deal with the issues of the planning and organization of the studying activity, with the opportunities of collecting information. The knowledge-values provide the mastering norms of the professional principles, rules, professional culture of the future specialist. A. Hetmanova and I.Ivin state that all these knowledge could be formed during the work with the sample of the text. According to our point of view, the implementation of the fantasy fiction is really effective during the lessons of English lesson. The modern fantasy fiction is very important and interesting for the young people due to its creative, mysterious worlds which were created by the talented authors.

During our research we have worked with the fantasy fiction's samples from books which were written by foreign authors (R.Tolkien, J.Rowling, U.Le Guin, K.Holdstock etc) and from books, which were created by national writers (V.Arenev, M.Kidruk, N.Savchuk, D.Korniy, Y.Katorozh, etc). The conducted research proved that the logical laws, which were formulated by Aristotel, could be explained on the material of the literature lessons. Students are able to increase their ability to think rationally, to maintain the correctness and adequacy of the mental activity, to find the truth, to analyze the material.

A.Hetmanova states that the logical laws have to be taught because they help students to reflect certain connection of the subjects of the material world [4]. O.Kuzina determine the logical laws as the certain logical form which guarantees the truth of each content. During the lesson we have given students the samples of the texts with the small instruction which was presented on the interactive board.

1. Read the sample from the book "The Ash from the Dragon's Bones", written by V.Arenev.
2. State the main idea of the sample.
3. Write two arguments (for and against) on this statement.
4. Discuss these arguments with your group-mates.
5. Remember that within one statement each thought has to be clear, unchangeable and proved by strong arguments.

Students have shown their active cognitive position due to the organized educational process and given detailed instructions. During the lesson it was also underlined that the violation of the logical laws takes place when we change the subject of the discussion, when we use one term instead of the needed one without the warning for the opponents.

Logical skills give students the needed opportunity to think critically, to state the connection between thoughts and samples of the given information, to prove the truth. Also it should be mentioned the importance of the choice and implementation of the literature content which would be used for the forming of the students' logical skills within the context of the professional training. The creation of various projects, modeling problem situations for the discussions are very useful and effective. Within such condition students have opportunities to reveal their strength, to make complicated decisions and to

discuss the consequences, to strengthen their own reflexive position, to analyze the results of their activity.

Another exercise was based on the abstract from the book “Alchemy of Freedom” which was written by Y.Katorozh. students had to read the sample, to underline and explain the bright stylistic devices and to state the thesis, arguments and to argue with the opponent. Also they had to keep in mind that each argument has to be strong and logically proved. This task is able to develop the critical thinking, confidence and ability to lead the discussion. It teaches to work with the given information, to make the conclusion, to think critically, to state own thoughts and decisions.

Each lesson included theoretical material on the basis logical knowledge and operations which were presented due to the creation of the conditions which were appropriate to the process of forming logical thinking. Also non-standard lessons provide the positive atmosphere of the students' cooperation. For example, conversations, discussions, brain-rings and brainstorms, reports and conferences. Thus, during the work on the sample of “The Lord of the Rings”, written by R.Tolkien, we suggested students to prepare the conference and small video-files which represented different aspects of the author's biography, factors which influenced on the his style. The students worked in diads, in small groups. They stated hypothesis, looked for the arguments, made questions and proved their point of view. Another form of the work – the binary lecture was used during the work on the sample from the book “The Return of the Witch” which was written by V.Klimchuk. Two students prepared the material and successfully led the lecture, involving other students with the help of the on-line materials.

Especially interesting for the students was the quest which was devoted to the creative work of modern Ukrainian authors – Marina and Sergey Dyachenko.

Due to the prepared tasks on the development of the logical skills, students increased their ability to analyze, to compare, to find the main idea and to state.

The quest based on the book “The Witch” took place out-of-doors, in the museum, park zone and art gallery. This provided the students' creativity, mobility of their logical thinking .

The organization of the class work in the auditorium also has rather significant role. Thus, on the lesson which was devoted to the work with the creative work of R.Tolkien, we have placed desks and chairs on circle, trying to represent the discussion of the main characters in the Middle Earth. It has to be mentioned that this provided the positive emotional atmosphere of the lesson. Students freely led the discussions, took part in role-playing, analyzed the samples.

Thus the actualization of the logical knowledge has to be the interactive process which is characterized by the combination of its components, by the harmony of these determined components.

There is one sample of the work with the abstract of the fantasy fiction:

1. Choose the card.

2. Make the prediction about the sample. Imagine what will it be about.
3. Write down 2-3 sentences, using the new vocabulary.
4. Write down the small essay using the Present Simple, Present Perfect Continuous.
5. Read the sample. Translate it.
6. State the main idea and analyze it.
7. Tell if you have been in such situation. Explain your feelings and actions.

These cognitive steps obviously avoid the reproductive thinking. According to this instruction we make students to think independently, creatively and critically, to give examples from their lives, to make decisions and conclusions, to make predictions and to analyze them.

Working with different projects students have to prove, to defend their ideas and thoughts independently. This guarantee the forming of their confidence and responsibility during the time of argumentation. The students' activity has to be correct and correspondent to the main rules of the argumentation. As we know the argumentation which is directed on the proof of the certain statement, consists of thesis which has to be proved with the help of the arguments. Thus, we have to state the connection between the arguments and facts. Students have to find independently the facts which could be used as the arguments. (statements which can prove or deny).

In the process of solving the problem, students establish, discover, find out the links between the basis and judgments. The process of argumentation leads to the discovery of activity, the logic of thinking, the independence of a higher level, since the nature of activity in obtaining excerpts and substantiating knowledge is included in the system of evidence, although the facts themselves are not provided, and they should be attracted independently to obtain only the necessary arguments. Facts are the basis of arguments, and the correct use of them depends on the ability of students to see the essence of the phenomena, correctly use the derivative titles.

During the work with the fictional texts we make students to construct their arguments, to state objectives, to prove necessary facts, to show the ability to make the necessary conclusions and improve the critical attitude to the findings. The significance of learning the science of argumentation, mastering making and proving judgments during the educational process is really important. The authors of many works not only on logic, but also on the methodology of teaching certain disciplines point out that the arguments should be stated by students and by their teacher during the real interactive discussion.

Questions and tasks on mastering making arguments require the correct synthesis of actual factual material which has to be done by the speaker. There are some situations and task for the mastering skills of creating strong arguments, which could be used:

- 1) during the process of studying the biography of the writer to prove the significance of the writer's life and his creative way in the social-political life of the society;
- 2) during the process of establishing the connection of literary works

with the social and political life of his era;

3) during the process of revealing the idea of the work, the features and the role of the heroes;

4) during the process of substantiating the belongings of an artistic work to a certain direction, to a certain genre;

5) during the process of proving of the artistic skills of the writer.

Systematic involvement of tasks with the logical knowledge in the process of forming a culture of logical thinking activates the process of assimilating logical knowledge, increases the development of students.

The highest level of cognitive activity, oriented on mastering the culture of logical thinking, is characterized by the creative activity of students, aimed at establishing and disclosing the essence of the problem, for which it is worth recognizing: a) the significance of those concepts whose essence must be established; b) to formulate a provision that needs to be substantiated (at the previous level it is given in the finished form) to select the actual material for the confirmation of the arguments (the nature of the activity, as well as in the decision of the tasks of the second level).

Favorable conditions for the formation of the culture of students' logical thinking arise in classes on literature, history, language, social science, when the teacher, sending students to certain texts, documents and facts, suggests to analyze them and ask questions, the answers to which would reveal the essence of the leading phenomena. You can invite students to hold a "Binary Lesson", which is a continuation and development of problematic presentation of the material in the dialogue of two lecturers. It is necessary to simulate situations of discussion of theoretical and practical issues by two "specialists", who at the end of the lecture should analyze their own activities and give them an assessment. The advantages of such a lecture are updating the acquired knowledge, creating a problem situation, deploying the system of proof, consolidating the ability to conduct a discussion, highlight the main thing, generalize

Conclusion. During the work on tasks with the theoretical logical content we have made the stress on the necessity to develop logical skills during the work with the fantasy fiction's samples.

References

1. Gershunskiy B.S. Pedagogicheskaya prognostika: Metodologiya, teoriya, praktika / B.S. Gershunskiy. – K.: Vysshaya shkola, 1986. – 200s.
2. Grinova V.M. Formuvannya pedagogichnoyi kulturi maybutnogo vchitelya (teoretichnyi ta metodichnyi aspekti) / V.M. Grinova. – H.: Osnova, 1998. – 300s.
3. Prokopchuk V.E. Metodichna pidgotovka u profesynlny osvltl maybutnlh vchitellv / V.E. Prokopchuk // Pedagogika I psihologiya. – 1996. – # 2. – S. 136-140.
4. Semichenko V.A. Psihologiya pedagogichnoyi diyalnosti: navchalnyi posibnik [dlya VNZh] / V.A. Semichechenko. – K.: Vischa shkola, 2004. – 335s.

Література

1. Гершунский Б.С. Педагогическая prognostika: Metodologiya, teoriya, praktika / B.C. Gershunskiy. – K.: Vysshaya shkola, 1986. – 200s.

2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300с.
3. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник [для ВНЗ] / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена особливостям процесу формування логічних навичок студентів педагогічних вищих навчальних закладів на матеріалі художніх творів літератури. Окреслено логічні знання та навички, які можна поліпшити за допомогою задалегідь розроблених завдань із логічним навантаженням. Автор стверджує, що свідоме засвоєння логічних навичок допомагає розвивати творче мислення, розвивати аргументацію вчителя, підвищувати продуктивність і ефективність педагогічної діяльності під час роботи з уривками художніх текстів.

У сучасних умовах трансформації нашої національної освіти відповідно до європейського освітнього середовища ми маємо справу з проблемою майбутньої підготовки фахівця, яка зможе конкурувати на високому професійному рівні. Цей вчитель повинен бути мобільним, творчим і логічним. Майбутній фахівець повинен уміти проаналізувати наданий матеріал, зберегти зв'язки, які з'являються серед явищ, реалізувати логічне знання.

Логічні навички дають студентам необхідну можливість критично мислити, констатувати зв'язок між думками, щоб довести правду. Також варто відзначити важливість вибору та реалізації літературного змісту, який би використовувався для формування логічних навичок студентів у контексті професійної підготовки. Створення різних проектів, моделювання проблемних ситуацій для обговорення є дуже корисним і ефективним. У такому стані у студентів є можливість виявити свої сильні сторони, приймати комплексні рішення та обговорювати наслідки, зміцнювати власну рефлексивну позицію, аналізувати результати своєї діяльності.

Сприятливі умови для формування культури логічного мислення студентів виникають під час занять з літератури, історії, мови, соціальних наук, коли викладач пропонує проаналізувати їх і поставити питання, відповіді на які мають розкрити сутність явищ. Ви можете запропонувати студентам провести «Бінарний урок», який є продовженням і розвитком проблематичного викладу матеріалу в діалозі двох викладачів. Необхідно моделювати ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома «експертами», які після закінчення лекції повинні проаналізувати власну діяльність і дати їм оцінку. Під час роботи над завданнями з логічним навантаженням ми підкреслюємо необхідність розвитку логічних навичок під час роботи з уривками фантастичної фантастики.

Безперечно, фахова лінгвістична діяльність передбачає ціннісне ставлення до оволодіння логікою мислення, а також теоретико-практичну готовність студентів, що пов'язана з прагненням вчителя до аналізу, узагальнення, осмислення роботи, що потребує оновлення змісту завдань, їхньої модернізації та застосування сучасних інформаційних технологій під час фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

Ключові слова: логічні навички, творче мислення, власна рефлексивна позиція.

УДК 378.133:615.825

DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-326-338

ISSUE OF FORMATION OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS` AND ERGOTHERAPISTS` READINESS TO SELF-DEVELOPMENT DURING CLINICAL PRACTICE

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ПІД ЧАС КЛІНІЧНОЇ ПРАКТИКИ

SVITLANA KHATUNTSEVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<http://orcid.org/0000-0002-4377-6058>

katuncevasm@gmail.com

СВІТЛАНА ХАТУНЦЕВА,

доктор педагогічних наук, доцент

SVITLANA KARA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-8456-5428>

karasvetlana@ukr.net

СВІТЛАНА КАРА,

кандидат педагогічних наук,
доцент

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4t Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received: August 21, 2019

Revised manuscript accepted: September 25, 2019

ABSTRACT

In the article it is mentioned that clinical practice is a part of educational and vocational preparation of getters of higher education, which provides the system and consistency of development of practical skills and furthers the formation of future physical therapists` and ergotherapists` readiness to self-improvement. The peculiarities of organization and content of clinical practice of physical therapists and ergotherapists during the vocational preparation were revealed.

Scientific-theoretical substratum of an issue of formation of future physical therapists` and ergotherapists` readiness to self-improvement during the clinical practice was analyzed.

The target, main forms of organization of practical activity of getters of higher education, tasks and content of clinical practice of future physical therapists and ergotherapists were outlined.

It is mentioned, that clinical practice is a vehicle of providing of efficiency and quality of preparation of future physical therapists and ergotherapists and one of the

instruments of formation of readiness to vocational preparation and includes 3 stages. It is remarked, that practice complements and deepens theoretical and practical preparation of getters of higher education, creates conditions for formation of competences, which should be mastered by the getter, who is a future specialist in healthcare.

It was justified, that readiness to self-improvement is an intricate and dynamic creation of a personality of future physical therapists and ergotherapists on the one hand, and on the other hand, it is a result of their preparation at the basis as theoretical knowledge about sense, structure and content of self-development, as their own features and practical activity.

It was discovered, that peculiarities of organization and content of clinical practice of future physical therapists and ergotherapists during vocational preparation are in the fact that the practical part should be oriented to the personality of the getter of higher education and intertwine educational-methodical, analytical-researching and scientific-discovering activity. The momentous base of providing of efficient vocational preparation of future physical therapist and ergotherapist during clinical practice springs up recognition the getter of higher education as a subject of educational activity, that is able to provide self-education, self-breeding and self-improvement during individualization of their preparation at condition of formation of need at self-development. The conditions of formation of future physical therapist's and ergotherapist's readiness to self-development during clinical practice are defined.

Keywords: *self-development, a future physical therapist, ergotherapist, clinical practice, vocational preparation.*

Вступ. Сучасний етап становлення країни окреслює нові перспективи розвитку вищої школи, ознаками якого є підготовка висококваліфікованого та конкурентоспроможного працівника, здатного до ефективної роботи за фахом відповідно до світових стандартів, готового до постійної самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Такий суспільний запит висунув перед системою підготовки фахівця питання про підвищення якості освітнього процесу, однією з умов якого є формування в здобувачів вищої освіти готовності до професійного самовдосконалення. Стратегічні пріоритети реформування освіти диктують вимоги спільноти до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я та загострюють проблему ефективної підготовки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів у закладах вищої освіти. Особливої актуальності набуває проблема формування особистості фахівця компетентного, соціально та професійно мобільного, ініціативного, відповідального, здатного до практичного мислення, адекватної оцінки себе як професіонала, готового до грамотного самоаналізу та якісних самозмін. Реалізація означених завдань можлива лише в процесі професійної підготовки, невід'ємним компонентом якої є її практичний складник.

Проблема професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів знайшла відображення в дослідженнях багатьох науковців. Понятійний апарат підготовки фахівців із фізичної реабілітації розробляли В. Крупа (Крупа, 2012), Т. Круцевич (Круцевич, 2017), Я. Суворова (Суворова, 2018) та інші вчені. Структуру та зміст професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії висвітлили в своїх працях Т. Круцевич (Круцевич, 2017),

Н. Кукса (Кукса, 2018), Ю. Лянной (Лянной, 2018), О. Марченко (Марченко, 2017) та інші науковці. Окремі питання практичної підготовки фізичних реабілітологів, проблеми формування у останніх готовності до здоров'язбережувальної діяльності висвітлено у працях Н. Белікової (Белікова, 2013), С. Кари (Кара, 2013), І. Ляхової (Ляхова, 2012), С. Хатунцевої (Хатунцева, 2018) та інших дослідників. Сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, освіти фізичних терапевтів та ерготерапевтів у вищих закладах освіти, зокрема вдосконалення процесу організації клінічної практики в системі підготовки майбутніх фахівців, розглядали С. Кара (Кара, 2019), В. Крупа (Крупа, 2012), С. Хатунцева (Хатунцева, 2019) та інші. Особливості самооцінки фізичного "Я", відновлення стану здоров'я та втрачених функцій організму засобами фізичної культури та фізичної реабілітації, організаційно-педагогічні умови і передумови корекції та розвитку рухової сфери школярів проаналізували В. Кукса (Кукса, 2018), Ю. Лянный (Лянной, 2018), І. Ляхова (Ляхова, 2012), О. Марченко (Марченко, 2017) та інші науковці. Роль та місце фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я, різні аспекти теоретичної та методичної підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення висвітлено в працях В. Клапчука (Клапчук, 2013), І. Ляхової (Ляхова, 2012), Я. Суворової (Суворова, 2018) та інших вчених. Проте проблема формування готовності до самовдосконалення в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів під час клінічної практики залишається недостатньо вивченою.

Метою цієї роботи є вивчення актуальних проблем формування в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів готовності до самовдосконалення під час клінічної практики в процесі професійної підготовки.

Завдання статті: розкрити особливості організації та змісту клінічної практики майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів в процесі професійної підготовки; здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми формування в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів готовності до самовдосконалення під час клінічної практики.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети використано комплекс сучасних загальнонаукових методів дослідження, адекватних природі феномену, який вивчається: теоретичних (історико-логічний, проблемно-цільовий, порівняльний) із метою визначення поняттєво-категорійного апарату; емпіричних (бесіди, анкетування).

Результати та дискусії. Спеціальність 227 Фізична терапія, ерготерапія є відносно новою та належить до галузі 22 Охорона здоров'я. В епоху зростання потреби у вирішенні проблем збереження та відновлення здоров'я різних груп населення, попиту на висококваліфікованих професіоналів відповідного фаху проблема формування готовності до самовдосконалення фізичних терапевтів та ерготерапевтів під час клінічної практики набуває особливої актуальності.

Клінічна практика є засобом забезпечення ефективності та якості підготовки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів та одним із інструментів формування готовності до професійного самовдосконалення. Практика доповнює та поглиблює теоретичну підготовку здобувачів вищої освіти, створює умови для ефективного формування компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач – майбутній фахівець у галузі охорони здоров'я. Вдосконалення підготовки кадрів перебуває в прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію, а й від організації їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності, зокрема під час клінічної (виробничої) практики. Безпосередня практична діяльність здійснює значний вплив на підготовку майбутніх фахівців, а педагогічно доцільна її організація за умови постійного вдосконалення процесу практики дозволяє формувати інтегральну компетентність фізичного реабілітолога (Кара, 2013). Таким чином, клінічна практика є необхідним складником становлення фахівця, інструментом професійного самовдосконалення майбутніх бакалаврів фізичної терапії, ерготерапії та одним із найскладніших і багатогранних видів освітньої діяльності здобувача вищої освіти. Під час клінічної практики формується здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері здоров'я людини, що передбачає застосування теорії здоров'я та здорового способу життя, медико-біологічних, психолого-педагогічних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації здоров'язбережувального процесу.

Зауважимо, що під час практики студенти проводять реабілітаційно-корекційну роботу з різним контингентом населення; складають реабілітаційні програми для хворих людей з урахуванням віку, етапу реабілітаційного періоду та нозології, що потребує постійної самоосвіти та самовдосконалення. Здобувач вищої освіти добирає засоби і форми лікувальної фізичної культури, розробляє методіку застосування фізичних вправ на різних етапах лікування, планує і виконує програму подальшого функціонального відновлення і фізичної дієздатності хворого, виявляє і розширює резервні можливості організму, повертає до активної участі в житті суспільства, сприяє покращенню якості життя пацієнта. У випадках інвалідазації фахівець із фізичної реабілітації застосовує ерготерапевтичні засоби, допомагає пацієнтові виробити нові рухи й компенсаторні навички, навчає його користуватися протезами та іншими технічними пристроями й апаратами, тренує виконувати цілісні робочі акти, допомагає оволодіти новою професією, сприяє адаптації до життя в змінених умовах існування (Кара, Хатунцева, 2019).

Метою клінічної практики є формування в майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів базових професійно-практичних компетентностей, особистісних якостей, необхідних для успішної роботи в лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладах, спеціалізованих установах для осіб з особливими потребами,

фізіотерапевтичних відділеннях; формування готовності до професійного самовдосконалення.

Відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 “Фізична терапія, ерготерапія” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказу МОН України від 19.12.2018р. №1419) під час клінічних практик з фізичної терапії та ерготерапії необхідно сформувати відповідні компетентності (Про затвердження стандарту, 2018).

Під час клінічної практики в майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів формуються спеціальні (фахові) компетентності: здатність пояснити потребу в заходах фізичної терапії, ерготерапії, принципи їх використання і зв'язок з охороною здоров'я; здатність проводити безпечно для пацієнта та практикуючого фахівця-практика діяльність з фізичної терапії, ерготерапії; здатність виконувати базові компоненти обстеження у фізичній терапії та ерготерапії при порушенні діяльності нервової системи, опорно-рухового апарату: спостереження, опитування, вимірювання та тестування, документування їх результатів; здатність проводити оперативний, поточний та етапний контроль стану пацієнта відповідними засобами й методами та документувати отримані результати; здатність ефективно реалізовувати програму фізичної терапії та ерготерапії; здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів; здатність навчати пацієнта (а у разі потреби, опікунів) самообслуговуванню, догляду, профілактиці захворювань, травм, ускладнень та неповносправності, здоровому способу життя тощо.

Необхідно зазначити, що завдання клінічної практики здобувача вищої освіти в контексті його самовдосконалення спрямовуються також на: формування в майбутніх фахівців професійної спрямованості, стійкого інтересу до професії фізичного терапевта, ерготерапевта; поглиблення та закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти при вивченні фахових дисциплін; формування загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, поглиблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності, прийняття самостійних рішень, виховання потреби в самоосвіті, саморозвитку та самовихованні, систематичному оновленні власних знань та творчого використання їх у практичній діяльності; вивчення структури та основних напрямів діяльності лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів; ознайомлення із задачами реабілітаційних закладів; формування навичок самоорганізації; ознайомлення з методами й організацією роботи, змістом та умовами професійної діяльності фізичного терапевта, ерготерапевта, фахівця з фізичної реабілітації, інструктора лікувальної фізичної культури, спеціаліста з лікувального масажу та фізіотерапії; формування вмінь і навичок самостійно планувати та проводити реабілітаційні заходи, здійснювати контроль за функціональним станом організму в процесі відновлення функцій; розвиток потреби аналізувати та коригувати власну професійну діяльність, активна творча організація стосунків з людьми;

формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта на засадах індивідуалізації професійної підготовки, що передбачає здатність практикантом самостійно здійснювати інформаційний пошук, добирати відповідну літературу, аналізувати опрацьований матеріал, формулювати висновки тощо.

Під час практики обговорюються питання, підготовлені здобувачами вищої освіти заздалегідь, аналізуються доповіді, проводяться дискусії, тестування. Після закінчення практики майбутні фізичні терапевти, ерготерапевти повинні знати зміст ключових понять, наукову проблематику формування професійного самовдосконалення, основи індивідуалізації навчання.

Формування готовності майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта до професійного самовдосконалення під час клінічної практики має відбуватися на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Спираючись на праці дослідників (Хатунцева, 2018: 155), розглядаємо індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта з таких позицій: як таку процедуру організації практичної діяльності, що враховує індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти; передбачає підбір, комбінацію та асекурацію засобів, темпу виконання практичних завдань; як низку психолого-педагогічних, організаційно-управлінських та навчально-методичних заходів, що забезпечують індивідуальний підхід до здобувача вищої освіти; як необхідність перманентних субмаксимальних зусиль особистості майбутнього фахівця та побудову індивідуальних траєкторій як базису самовдосконалення. Такий цілеспрямований процес організації практичної діяльності майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта сприяє творчому розвитку особистості з урахуванням її природовідповідності, а також формуванню стійкого самовдосконалення професійної підготовки. Індивідуалізація під час клінічної практики, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самоосвіти, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп практичної діяльності (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання, виконання практичних маніпуляцій, реабілітаційно-оздоровчих заходів), створюються умови для особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Отже, можливість, по-перше, самостійно здійснювати вибір фізичних вправ, природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану, працездатності хворого, відчувати відповідальність за виконання завдань реабілітаційного спрямування під час практики; по-друге, самоактуалізація майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта, усвідомлення своєї індивідуальності та індивідуальних особливостей пацієнта; по-третє, підтримка з боку викладачів та наставників сприяє закріпленню позитивної мотивації до професійного самовдосконалення

під час практики.

Готовність до професійного самовдосконалення визначаємо як стійку інтегративну особистісно-професійну здатність майбутнього фахівця, що ґрунтується на сформованих мотиваційних цінностях, особистісно-професійних якостях, набутих знаннях, уміннях та навичках, передбачає його саморозвиток, самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (Хатунцева, 2018: 232). Таким чином, готовність до самовдосконалення є, з одного боку, складним, динамічним утворенням особистості майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта, з іншого, – результатом його підготовки на засадах як теоретичних знань про сутність, структуру, зміст самовдосконалення, так і його особистісних якостей та практичної діяльності.

До змісту практичної діяльності майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта під час клінічної практики належить: ознайомлення з роботою лікувально-профілактичного та реабілітаційно-оздоровчого закладу, навчально-методична і навчально-дослідна робота. Розглянемо їх докладніше.

Під час ознайомлювального періоду практиканти знайомляться з: по-перше, основними напрямками діяльності лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів; по-друге, установчими документами, нормативно-правовою та матеріально-технічною базою закладу, його організаційно-управлінською структурою; по-третє, основними завданнями і видами послуг, контингентом пацієнтів/клієнтів; по-четверте, посадовими інструкціями працівників закладу; по-п'яте, сучасними методами і формами організації роботи фізичного терапевта, ерготерапевта, фахівця з фізичної реабілітації; по-шосте, режимом роботи, організацією та проведенням оздоровчо-лікувальних та реабілітаційних заходів.

Навчально-методична робота передбачає виконання таких видів робіт, як: по-перше, оцінка стану пацієнта (акуратний збір та аналіз анамнезу, опитуючи пацієнтів, членів його сім'ї, лікарів, інших фахівців поліфункціональної команди по відновленню здоров'я пацієнта); по-друге, планування програми реабілітації (виявлення основних проблем та складання реабілітаційного прогнозу; вибір відповідних методів реабілітації, включаючи їх послідовність, частоту та тривалість); по-третє, складання індивідуальної програми проведення лікувально-реабілітаційних заходів для пацієнта/клієнта за відповідною нозологією; по-четверте, проведення занять з лікувальної фізкультури з урахуванням віку та нозології захворювання; по-п'яте, проведення різних видів масажу; по-шосте, аналіз ефективності фізіотерапевтичних процедур.

Така діяльність сприяє узагальненню знань з циклу професійно-орієнтованих дисциплін медико-біологічного та психолого-педагогічного спрямування; оволодінню методичними та практичними вміннями і навичками застосування засобів фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації в процесі відновлення здоров'я, функціонального стану та фізичної працездатності; збільшенню та розширенню знань про

адаптаційні резерви організму хворих та осіб з інвалідністю; формуванню стійкого інтересу до професійної діяльності та потреби в безперервному саморозвитку та самовдосконаленні майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта.

До навчально-дослідної роботи належить: по-перше, проведення вимірювань, тестувань для оцінки рівня функціонування основних систем організму; по-друге, здійснення лікарсько-педагогічних спостережень на заняттях з лікувальної фізичної культури та їх аналіз; по-третє, проведення функціональних проб для оцінки ефективності відновного лікування; по-четверте, ознайомлення з науково-методичною літературою (з обраної проблематики відповідно до захворювання пацієнта) та підготовка тексту бесіди й проведення її з хворими; по-п'яте, підготовка методичних рекомендацій, до самостійних занять з використанням засобів фізичної терапії, ерготерапії відповідно до захворювання пацієнта.

Навчально-дослідну роботу здобувачі вищої освіти проводять у формі індивідуальних завдань, виконання елементів експериментального дослідження, аналізу роботи лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів, опрацювання науково-методичних літературних джерел, підготовці бесід та методичних рекомендацій, доповіді на науково-практичних конференціях закладу вищої освіти та реабілітаційних установ.

Клінічна (виробнича) практика організовується на базі лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладів, з якими підписані угоди про співпрацю та укладені договори про проведення практики. Методичне керівництво практикою здійснюють викладачі профільної кафедри.

Уважаємо доцільною та ефективною організацію практики в декілька етапів.

Перший етап починається з настановної конференції, яка проводиться в перший день або напередодні практики, під час якої здобувачі вищої освіти отримують програми та методичні рекомендації з питань організації та змісту практичної діяльності.

Під час настановної конференції здобувачі вищої освіти знайомляться: з метою та завданнями практики, особливостями діяльності фізичного терапевта, ерготерапевта; обов'язками, змістом програми практики, вимогами до планування, ведення й подання документації; критеріями оцінки діяльності; порядком оформлення звітної документації.

У процесі клінічної практики майбутні фахівці поглиблюють теоретичні знання з питань особливостей проведення фізичної терапії та ерготерапії при певній патології; використовують різноманіття засобів, форм й методів фізичної реабілітації з урахуванням ускладнень, що супроводжують захворювання, віку, статі та функціонального стану хворого; використання функціональних тестів й авторських методик реабілітації, що застосовуються в лікувально-профілактичних установах.

Упродовж першого тижня другого етапу практикант: отримує настанови в університеті та на базі практики, знайомиться з роботою лікувально-профілактичного або реабілітаційно-оздоровчого закладу, документацією з практики; складає індивідуальний план роботи, оформлює необхідні документи з практики; з'ясовує наявність і відповідність засобів реабілітації; отримує інструктаж з техніки безпеки при проведенні занять, функціональних проб з використанням тренажерів, апаратів, приладів. Упродовж наступних тижнів практикант здійснює навчально-методичну та навчально-дослідну діяльність, виконує роботу асистента фізичного терапевта, ерготерапевта, готує звітну документацію.

По завершенню практики студенти надають керівнику таку звітну документацію: 1) щоденник, у якому відображено зміст проведеної роботи; 2) індивідуальний план роботи; 3) програму проведення лікувально-реабілітаційних заходів для пацієнтів; 4) методи визначення морфо-функціонального стану хворих до та після проведення фізичної терапії; 5) протоколи лікарсько-педагогічних спостережень під час проведення лікувальної фізичної культури; 6) тексти бесід з пацієнтами (відповідно до захворювання); 7) методичні рекомендації до самостійних занять з використанням засобів фізичної терапії та ерготерапії (відповідно до захворювання пацієнта); 8) характеристику студента, завірену директором закладу; 9) звіт про проходження практики. Усі звітні матеріали подаються керівнику практики в триденний термін після закінчення.

Третій етап організації клінічної практики включає підсумкову конференцію, під час якої здобувачі вищої освіти звітують про виконану роботу. Напередодні здійснюється підсумкова атестація щодо видів діяльності здобувача вищої освіти упродовж практики. Також на цьому етапі здійснюється анкетування студентів “Клінічна практика очима здобувача вищої освіти”, де з'ясовуються такі питання: “Чи отримали Ви під час навчання достатню практичну підготовку до роботи в галузі охорони здоров'я?”, “Чи задоволені Ви організацією практики?”, “Які утруднення виникли у Вас під час практики?”, “Які бар'єри самоосвіти та самовиховання виникли під час проходження клінічної практики?” тощо.

На підсумковій конференції заслуховуються виступи практикантів, здійснюється аналіз результатів власної діяльності, зазначаються досягнення й недоліки клінічної практичної діяльності; обговорюються утруднення, з якими стикнулися практиканти, з'ясовуються бар'єри самоосвіти та самовиховання, що виникли під час проходження клінічної практики та шляхи їх запобігання та подолання; відзначають, які компетентності та програмні результати навчання виявилися значущими та які знання та вміння потребують поглиблення; окреслюються пропозиції щодо вдосконалення організації практики. Ці заходи сприяють формуванню професійної компетентності: здатності вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, пов'язані з фізичною

терапію та ерготерапію із застосуванням положень, теорій та методів медико-біологічних, соціальних, психолого-педагогічних наук.

Необхідно зазначити, що підсумкова конференція передбачає доповіді, диспути, дискусії, виступи із застосуванням елементів ділової гри, показу фрагментів проведених реабілітаційних заходів (занять з лікувальної фізкультури, різних видів масажу, фізіотерапевтичних маніпуляцій, оздоровчих процедур тощо). Пропонуються дискусії на теми: “Коло ідей фізичного терапевта, ерготерапевта”, “Самоосвіта фізичного терапевта під час клінічної практики: стан та перспективи”, “Самоосвіта як умова випереджального навчання ерготерапевта”, “Самовиховання майбутнього фахівця в галузі охорони здоров’я”, “Саморозвиток в структурі самовдосконалення фізичного терапевта”, “Фізичний терапевт очима пацієнта” тощо. Ефективною формою демонстрації практичної діяльності студентів є організація під час конференції виставок розроблених буклетів, плакатів, стіннівок, відео- та фотоматеріалів; зразків індивідуальних планів практики, методичних рекомендацій до занять з використанням засобів фізичної терапії, ерготерапії тощо. Свої практичні здобутки, авторські методичні доробки здобувачі вищої освіти представляють на науково-практичних конференціях різних рівнів організації. Таким чином, така організація клінічної практики активізує діяльність студентів по формуванню готовності до самовдосконалення, мотивує до майбутньої професії, а разом із тим, і відповідальність за результати підготовки до роботи в лікувально-профілактичних та реабілітаційно-оздоровчих закладах. Такий комплекс заходів сприяє вдосконаленню професійної майстерності та розвитку творчого потенціалу майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта; сприяє формуванню його мотивації до професійної самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, особливості організації та змісту клінічної практики майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів у процесі професійної підготовки полягають у тому, що її практичний складник має бути зорієнтований на особистість здобувача вищої освіти та поєднувати навчально-методичну, аналітико-пошукову, науково-дослідну діяльність. Важливою теоретичною засадою забезпечення ефективної професійної підготовки майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта під час клінічної практики постає визнання здобувача вищої освіти як суб’єкта навчальної діяльності, здатного до самовдосконалення в процесі індивідуалізації його професійної підготовки за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння, самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Аналіз науково-теоретичного підґрунтя зазначеної проблеми показав, що умовами формування в майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта готовності до самовдосконалення під час клінічної практики є: усвідомлення ним сутності професійного самовдосконалення особистості, його механізмів, чинників, специфіки;

значний ступінь мотивації до професійної самореалізації; високий рівень практичної підготовки фахівця, що забезпечує реалізацію програми фізіотерапевтичного втручання, визначення результатів роботи і за необхідності коригування програми оздоровчо-реабілітаційного характеру та підбір ерготерапевтичних рекомендацій щодо самоорганізації та самоврядування; дивергентне практичне мислення, спрямоване на здійснення оцінки ефективності реабілітаційних заходів у динаміці і після завершення курсу реабілітації, складання рекомендацій щодо оздоровчих і соціальних заходів, які необхідні на подальших етапах реабілітації; орієнтація на забезпечення неповносправним, досягнення і підтримки їх оптимальних фізичного, інтелектуального, психічного, а також соціального рівнів діяльності, які б сприяли досягненню вищого рівня самостійності пацієнта; гнучкість, рефлексивність, прогностичність, адекватність самооцінки як ознаки оптимального індивідуального стилю практичної діяльності фахівця по відновленню функцій пацієнта або ж її компенсації чи функціонального обмеження. Практична підготовка майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів буде більш ефективною, якщо буде підібрано прийоми, методи і форми педагогічного впливу на особистість з урахуванням її індивідуальної природовідповідності.

Література

- 1.Белікова Н. О. Окремі аспекти формування у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації готовності до здоров'язбережної діяльності. *Молода спортивна наука України*. Луцьк, 2011. Т.4. С. 12–17.
- 2.Кара С. І. Удосконалення процесу організації педагогічної практики – пріоритетна умова формування професійної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2013. № 11. С. 28–31.
- 3.Кара С. І., Хатунцева С.М. Клінічна практика в системі підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. Вип. 62. Т. 2. С.108–113.
- 4.Клапчук В. В. Фізична реабілітація як наукова спеціальність і фах у практиці охорони здоров'я. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2013, № 1 (21). С. 50–53.
- 5.Крупа В. В. Аналіз стану проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичної реабілітації у педагогічній теорії та практиці. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. Хмельницький, 2012. № 6. С. 82–86.
- 6.Лянной Ю. О., Кукса Н. В. Структура готовності майбутніх магістрів з фізичної терапії до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2018. Вип. 3 К (97). С. 311–314.
- 7.Ляхова І. М. Організаційно-педагогічні умови і передумови корекції та розвитку рухової сфери школярів із порушенням слуху. *Педагогічні науки: Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 2 (18). С. 174–183.
- 8.Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 "Фізична терапія, ерготерапія" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 19.12.2018р. №1419. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>

9. Суворова Я. В. Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2018. Вип. 62. Серія 5. С. 194–198.

10. Хатунцева С. М. Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 561 с.

11. Т. Krutsevych, O. Marchenko Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. № 2(38), 2017, 112–116.

References

1. Byelikova N. O. (2011). *Okremi aspekty` formuvannya u majbutnix faxivciv z fizy`chnoyi reabilitaciyi gotovnosti do zdorov'yazberezhnoyi diyal'nosti* [Some Aspects of Forming In The Future Specialists of Physical Rehabilitation The Readiness For Health Related Activities], *Young Sport Science of Ukraine*, T.4. 12–17 [in Ukrainian].

2. Kara S. I. (2013). *Udoskonalennya procesu organizaciyi pedagogichnoyi prakty`ky` – priory`tetna umova formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv osnov zdorov'ya* [Improving the process of organizing pedagogical practice is a prerequisite for the formation of the professional competence of future teachers of the foundations of health], *Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko-biologichni problemy` fizy`chnogo vy`xovannya i sportu*. Xarkiv, 11, 28–31 [in Ukrainian].

3. Kara S. I., Xatunceva S.M. (2019). *Klinichna prakty`ka v sy`stemi pidgotovky` majbutnix faxivciv iz fizy`chnoyi reabilitaciyi* [Clinical practice in the system of training future specialists in physical rehabilitation], *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shhij i zagal`noosvitnij shkolas*. Zaporizhzhya, V. 62. T. 2, 108–113 [in Ukrainian].

4. Klapchuk V. V. (2013). *Fizy`chna reabilitaciya yak naukova special`nist` i fax u prakty`ci oxorony` zdorov'ya* [Physical Rehabilitation as Scientific Specialty in the Practice of Health], *Fizy`чне vy`xovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil`stvi : zbirny`k naukovy`x prac`*. Zaporizhzhya, 1 (21), 50–53 [in Ukrainian].

5. Krupa V. V. (2012). *Analiz stanu problemy` pidgotovky` majbutnix faxivciv fizy`chnoyi reabilitaciyi u pedagogichnij teorii ta prakty`ci* [Analysis of the status of the problem of training future specialists in physical education in pedagogical theory and practice], *Zbirny`k naukovy`x prac`*. Xmel`ny`cz`kogo insty`tutu social`ny`x tehnologij Universy`tetu "Ukrayina", 6, 82–86 [in Ukrainian].

6. Lyannoj Y. O., Kuksa N. V. (2018). *Struktura gotovnosti majbutnix magistriv z fizy`chnoyi terapiyi do profesijnoyi diyal'nosti* [The structure of future masters' readiness from physical therapy to professional activity], *Naukovy`j chasopys` NPU im. M. P. Dragomanova*, V. 3, K (97), 311–314 [in Ukrainian].

7. Lyaxova I. M. (2012). *Organizacijno-pedagogichni umovy` i peredumovy` korekcijy ta rozvy`tku ruxovoyi sfery` shkolyariv iz porushennyam sluxu* [Organizational-pedagogical conditions and preconditions for correction and development of the motor sphere of students with hearing impairment], *Pedagogichni nauky` : Visny`k Zaporiz`kogo nacional`nogo universy`tetu*, 2 (18), 174–183 [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennya standartu vy`shhoyi osvity` za special`nistyu 227 "Fizy`chna terapiya, ergoterapiya" dlya pershogo (bakalavrs`kogo) rivnya vy`shhoyi osvity (2018). [On approval of the standard of higher education in specialty 227 "Physical therapy, ergotherapy" for the first (Bachelor) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from]. *Nakaz MON Ukrayiny` vid 19.12. №1419*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

9. Суворова Я. В. (2018). Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії [The structure and content of the

professional competence of a future specialist in physical therapy], *Naukovy`j chasopys` NPU im. M. P. Dragomanova*. 62. 5. 194–198 [in Ukrainian].

10. Xatunceva S. M. (2018). *Teorety`chni i metody`chni zasady` formuvannya u majbutnix uchy`teliv gotovnosti do samovdoskonalennya u procesi indy`vidualizaciyi profesijnoyi pidgotovky`* [Theoretical and methodological foundations of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of professional training]. *Dy`s. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04*, 561 [in Ukrainian].

11. Krutsevych T., Marchenko O. (2017). *Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects* [Age differences of self-esteem of physical self at school. Gender aspects], *Fizy`чне vy`xovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil`stvi*, 2(38), 112–116 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено, що клінічна практика є частиною освітньо-професійної підготовки здобувачів вищої освіти, яка забезпечує системність і послідовність розвитку практичних умінь і навичок та сприяє формуванню готовності в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів до самовдосконалення. Розкрито особливості організації та змісту клінічної практики майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів у процесі професійної підготовки.

Здійснено аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми формування в майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів готовності до самовдосконалення під час клінічної практики.

Окреслено мету, основні форми організації практичної діяльності здобувачів вищої освіти, завдання та зміст клінічної практики майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Зазначено, що клінічна практика є засобом забезпечення ефективності та якості підготовки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів та одним із інструментів формування готовності до професійного самовдосконалення і включає три етапи. Зауважено, що практика доповнює та поглиблює теоретичну підготовку здобувачів вищої освіти, створює умови для формування компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач – майбутній фахівець у галузі охорони здоров'я.

Обґрунтовано, що готовність до самовдосконалення є, з одного боку, складним, динамічним утворенням особистості майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта, з іншого, – результатом його підготовки на засадах як теоретичних знань про сутність, структуру, зміст самовдосконалення, так і його особистісних якостей та практичної діяльності.

З'ясовано, що особливості організації та змісту клінічної практики майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів у процесі професійної підготовки полягають у тому, що її практичний складник має бути зорієнтована на особистість здобувача вищої освіти та поєднувати навчально-методичну, аналітико-пошукову, науково-дослідну діяльність. Важливою теоретичною засадою забезпечення ефективної професійної підготовки майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта під час клінічної практики постає визнання здобувача вищої освіти як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку в процесі індивідуалізації його професійної підготовки за умови формування потреби в самовдосконаленні. Виокремлено умови формування в майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта готовності до самовдосконалення під час клінічної практики.

Ключові слова: самовдосконалення, майбутній фізичний терапевт, ерготерапевт, клінічна практика, готовність, професійна підготовка.

УДК 811.11:378.147:004.738
DOI 10.31494/2412-9208-2019-1-2-339-349

INTEGRATED TEACHING OF PROFESSIONAL COURSES AND FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE MANAGERS BASED ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USE

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

OLGA YUDINA,

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0001-5400-7695>

olga_judina@ukr.net

Zaporizhzhia National University

✉ 66 Zhukovskogo St.,

Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region,
69600

ОЛЬГА ЮДИНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

Запорізький національний
університет

✉ вул. Жуковського, 66

м. Запоріжжя, Запорізька обл.,
69600

Original manuscript received: August 27, 2019

Revised manuscript accepted: September 12, 2019

ABSTRACT

The article is concerned with the issue of the integrated teaching of management core courses and foreign languages using information and communication technologies. The research attempted in a comprehensive way to solve the problem of the rationalization of the process of both professional and language training of future managers on the basis of efficient innovative educational technologies stipulated by the contemporary requirements and real conditions of the higher school education. The solution to these problems is possible within the framework of the system of integrated teaching of major disciplines using information and communication technologies at the lessons and for individual work. The paper provides opportunities of developing the technology of integrated teaching of management core courses and foreign languages using information and communication technologies. The practical importance of using information and communication technologies in education is providing autonomy, mobilizing students' learning abilities, creating conditions for individual learning and developing active position in learning activity. Integrated teaching of management core courses in English opens new methodological perspectives for developing both degree and subject programs for future managers. The research has allowed generalizing the experience of implementation of contemporary innovative technologies in the integrated teaching of core courses and English. The use of information and communication technologies in didactic materials provides great opportunities for all participants of the education process, consequently leading to education quality improvement. The

developed integrated model based on information and communication technologies has proved the synergy effect allowing the effective acquisition of professional information on the one hand and the development of both professional and foreign language skills on the other hand, what ensures building the professional competence as a whole. In general efficient information and communication technologies using requires not only great efforts of the faculty in avoiding the negative factors but the development of the brand new complex approach to the information and communication technologies environment. As a conclusion the implementation perspectives of innovative technologies in the professionally training process of future managers are substantiated. Such knowledge will help to improve the process of managers' professional training in Ukrainian higher schools.

Key words: *integrated teaching, information and communication technologies, information and communication educational environment, professional competence, foreign language communicative competence.*

Вступ. Процес реформування національної системи вищої освіти в Україні супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці реалізації освітнього процесу. На засадах уніфікації системи вищої освіти в Європі та максимального наближення навчальних програм до єдиних міжнародних стандартів завданням української вищої школи є підготовка фахівців з високим рівнем кваліфікації, достатнім рівнем володіння іноземною мовою та зі знаннями понятійної бази спеціальності для встановлення ділових контактів та співпраці із закордонними фахівцями відповідної сфери діяльності. Орієнтування закладів вищої освіти на вимоги соціального замовлення суспільства у кваліфікованих працівниках вимагає вирішення питання щодо раціональної організації процесу фахової та іншомовної підготовки майбутніх менеджерів на основі ефективних педагогічних технологій відповідно до реальних умов навчання у вищій школі. Розв'язання цієї проблеми можливе в руслі інтегрованого навчання фахових дисциплін та іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в аудиторній та самостійній навчальній діяльності.

Вітчизняні та зарубіжні автори сучасних наукових праць займалися дослідженням різних аспектів проблеми впровадження ІКТ в освітній процес. Питанню професійної підготовки на основі сучасних технологій присвячені дослідження K. Lawson, W. Maehl, R. Canning, S. Gorard, M. Johnson, L. Madden, L. Yorks, N. Selwyn, P. Wild та ін. Використання ІКТ у вирішенні кейсів (case studies) розглядали R. Andrews, C. Durrant, B. Green, P. Miller, I. Falk, I. Snyder, B. Street, A. Jones, J. Lo Bianco, C. Lankshear, C. Selfe та ін. Комунікативно-мовленнєві характеристики інформаційних засобів комунікації досліджували В. Дронов, М. Євдокімова, С. Зенкіна, Т. Коваль, О. Панкратова, І. Розіна, Г. Селевко, С. Старіков, Т. Lawrence, P. Wallece, M. Warschauer та ін. Дидактичні властивості інформаційно-комунікаційних технологій вивчали С. Єсеніна, Н. Майєр, Є. Полат, П. Сисоев, С. Тітова, Я. Трепак, В. Черниш, М. Biechele, J. Day, A. Janus, J. Davis, M. Glaboniat, G. Lewis, J. Roche та інші.

Вивчення науково-педагогічної літератури, нормативних документів, навчальних матеріалів, спостереження за освітнім процесом у вищій школі дозволили виявити протиріччя: 1) між новими вимогами освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти щодо формування іншомовної та фахової компетентностей відповідно до нормативного обсягу Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) та невеликою кількістю практичних годин у межах кожної дисципліни згідно з навчальними планами; 2) між потребою вищих навчальних закладів у науково-методичному забезпеченні ефективного освітнього процесу з використанням інноваційних технологій та невирішеністю цієї проблеми в межах навчальних дисциплін професійної та загальної підготовки. Нагальність розв'язання суперечностей, що склалися, потреба в дослідженнях, присвячених інтегрованому навчанню фахових дисциплін іноземною мовою із застосуванням ІКТ, зумовили актуальність теми нашого дослідження. Отже, метою статті є аналіз організаційно-педагогічних умов інтегрованого формування фахової та іншомовної комунікативної компетентностей у майбутніх менеджерів у рамках моделі навчання дисциплін професійної та іншомовної підготовки із застосуванням сучасних ІКТ.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження: метод критичного аналізу педагогічних та методичних наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників стосовно досліджуваної проблеми, аналіз електронних джерел, чинних програм, нормативних документів, навчальних посібників; вивчення наукових доробок та узагальнення позитивного досвіду щодо організації навчання з використанням ІКТ; опитування студентів і викладачів; моделювання навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного середовища; метод наукового спостереження за процесом навчання.

Результати та дискусії. Створення організаційно-педагогічних умов підготовки конкурентоспроможних фахівців для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни та досягнення очікуваних відповідно до освітньо-професійної програми результатів навчання визначається Законом України "Про вищу освіту" (Закон України від 05.09.2017). Вирішення практичних завдань, що стоять перед сучасною освітою, згідно з обсягом навчального навантаження здобувачів ступеня вищої освіти (кредитів ЄКТС) можливе з упровадженням сучасних педагогічних інноваційних технологій, розробкою нових принципів, стратегій, методів в умовах інтегрованого навчання дисциплін професійної підготовки і іноземної мови для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою оволодіння ними відповідними компетентностями.

Розвиток освітнього процесу у вищій школі в умовах інформатизації суспільства науковці пов'язують з використанням віртуального освітнього середовища (Панкратова, 2012; Ваїт, 2011;

Lawrence, 2010). Перевагою організації навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища М. Німатулаєв вважає можливість реалізації особистісно-діяльнісного підходу, зокрема створення умов для самонавчання та реалізації індивідуальної траєкторії учіння (Німатулаєв, 2012: 29). У рамках цього підходу навчання розуміється не як отримання, накопичення та відтворення знань, а як формування здатності до їх осмислення, пояснення та інтерпретації. Розширення навчального простору, створення сприятливого середовища для індивідуального навчання сприяє ефективній організації інформаційного часу і простору, розвитку навчальної автономії, самоорганізації, самоконтролю та креативності

За І. Розіною, навчання в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища є абсолютно новою парадигмою, яка спирається на функціональну ефективність ІКТ та формується на основі e-learning culture, яка характеризується як з позиції e-learner, так і з позиції e-teacher (Розина, 2005: 257). Величезний вибір віртуальних освітніх послуг та широкий діапазон доступних автентичних джерел фахової інформації (словники, енциклопедії, пошукові системи, електронні платформи у системі дистанційного навчання) уможливають інтенсифікацію навчального процесу за рахунок збільшення навчального часу та швидкого доступу до великої кількості інформаційних джерел. Студенти залучаються до виконання завдань автентичного характеру, що безпосередньо пов'язані з реальними життєвими і професійними ситуаціями.

На думку В. Дронова, сучасне інформаційно-освітнє середовище повинно відповідати потребам тих, хто навчається, мати можливість адаптації до різних педагогічних ситуацій (Дронов, 2009), Спираючись на точку зору С. Зенкіної, інформаційно-комунікаційним освітнім середовищем вважаємо комплекс електронних засобів навчання і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна навчально-пізнавальна діяльність студентів з оволодіння фаховою та іншомовною компетентністю (Зенкіна, 2007). Отже, створення спеціального середовища має бути спрямованим на реалізацію цілей навчальної діяльності відповідно до навчальної дисципліни, на визначення структури та взаємозв'язку всіх компонентів навчального середовища.

Організація інтегрованого навчання в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища для формування в студентів фахової та іншомовної компетентностей та задоволення освітніх потреб кожного студента передбачає застосування різних сучасних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, серед яких:

1) *інформаційно-освітні технології* (інформаційно-пошукові системи, спеціалізовані освітні Інтернет-портали та сервіси Web 2.0, навчальні вебінари, електронні засоби навчання, комп'ютерні навчальні програми, аудіовізуальні та мультимедійні навчальні матеріали тощо);

2) *Інтернет-орієнтовані технології* навчального призначення (представлені в мережі Інтернет навчально-методичні комплекси,

подкасти, веб-квест (Web-quest), on-line тести, on-line курси, електронні науки та навчально-методичні джерела, електронна платформа Moodle тощо);

3) *діяльнісно-орієнтовані технології* (метод проєктів, фасилітація групової роботи, професійно орієнтована ділова гра, метод проблемного навчання тощо);

4) *кейс-технологія*, що базується на використанні кейсів текстових, аудіовізуальних, мультимедійних навчальних матеріалів тощо.

Сучасні ІКТ розширюють навчальні можливості студентів, спрощуючи доступ до освітньої і професійної інформації, забезпечуючи вільний та швидкий доступ до теоретичного та навчально-довідкового матеріалу в просторі та часі. Розвиток веб- і хмароорієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для обміну, архівування та збереження фахової інформації у більш швидкий і гнучкий спосіб. При цьому необхідною умовою є готовність педагогів до розроблення інноваційних методів, оновлення існуючих підходів для реалізації освітнього процесу з використанням ІКТ (Коваль, Сисоєва, & Сущенко, 2009).

У процесі розроблення контенту інформаційно-комунікаційного навчального середовища слід дотримуватися принципів доступності, динамічності та гнучкості, що передбачає можливість збільшення чи зменшення викладачем навчального матеріалу й інформаційних ресурсів (оскільки причини переважаності студентів не в насиченості програми, а в способах пред'явлення інформації та способах організації навчання), а також надати можливість вибору студентами послідовності та темпу виконання завдань під час здійснення різних видів діяльності, що сприятиме реалізації індивідуальної траєкторії учіння кожного студента.

Для самоконтролю та самокорекції, комунікаційної взаємодії студентів з електронними засобами навчання в умовах інформаційно-комунікаційного навчального середовища необхідно забезпечити інтерактивність в процесі учіння. Науковці, відносно до інтерактивності засобів навчання на основі ІКТ, вважають, що формат інтерактивності передбачає реалізацію таких показників (Ніколаєва та ін., 2015: 67):

1. Нелінійний доступ до навчальної інформації.
2. Оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків.
3. Комунікативна взаємодія між суб'єктами навчання.
4. Адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів.

5. Реалізація стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю під час позааудиторної роботи.

Забезпечення інтерактивності засобів навчання та швидкого зворотного зв'язку дозволяє розміщувати та виконувати он-лайн тести, миттєво отримувати оцінку і бачити свій прогрес у засвоєнні знань та розвитку фахових комунікативних умінь. Наприклад, залучення подкастів (*Podcast*) до навчального процесу дає змогу створювати, поширювати, переглядати, слухати аудіо- та відеозаписи та передачі у мережі Інтернет. Завдяки своїм дидактичним якостям – звуковій природі,

мультимедійності, інтерактивності, ефективній організації простору і часу, простоті використання й доступності – подкастинг розширює освітні можливості викладачів і студентів. Результат роботи над веб-квестом має матеріальне втілення у формі мультимедійної презентації, функція якої – відобразити дослідницьку діяльність студентів. У межах веб-квесту студенти вчать самостійно мислити, вирішувати професійно значущі проблеми, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Акцентуючи увагу на дидактичних та методичних перевагах використання ІКТ у процесі інтегрованого формування фахової та іншомовної комунікативної компетентностей, ми погоджуємося з думкою дослідників щодо існуючих недоліків застосування Інтернет-технологій (Ніколаєва та ін., 2015: 88), а саме:

1. Можливість отримання неактуальної або некваліфікованої інформації з певної фахової проблеми.

2. Авторська суб'єктивність викладу матеріалу, наведеного в гіпертекстах електронних видань (наприклад, щодо підходів, технологій, методів, прийомів).

3. Обмежена кількість безкоштовних випусків фахових періодичних видань, необхідність платної реєстрації для отримання найновіших матеріалів.

У процесі моделювання електронних освітніх ресурсів у інтегрованому навчанні фахової та іншомовної дисциплін нами враховано і недоліки застосування Інтернет-ресурсів для запобігання негативного впливу ІКТ на якість формування фахової іншомовної комунікативної компетентності.

У дослідженні механізмів застосування ІКТ в освітньому процесі проводилося опитування студентів з метою виявлення актуальних стимулів з точки зору студентів для впровадження певних видів ІКТ. Аналіз результатів опитування дозволив визначити особистісні потреби студентів, серед яких: формування професійної самостійності, підвищення успішності навчання, розвиток конкурентоспроможності, академічна мобільність, здобуття нових знань, опанування нових видів діяльності, потреба у зміні форм спілкування суб'єктів навчального процесу тощо.

Технологію інтегрованого навчання фахових дисциплін іноземною мовою з використанням ІКТ реалізовано в межах дисципліни “Корпоративна соціальна відповідальність” (англійською мовою) та дисципліни “Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості” для студентів спеціальності “Менеджмент” Запорізького національного університету з урахуванням обсягу навчального навантаження відповідно до навчального плану (Yudina, Shavkun, Dybchynska, & Bukharina, 2018). У розробленні моделі навчання дисциплін фахової та іншомовної підготовки із використанням ІКТ ураховано принцип реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, а також вимоги щодо організації та навчально-методичного забезпечення аудиторної і

самостійної роботи студентів. Застосування різних видів ІКТ в інтегрованому навчанні здійснювалося в залежності від виду заняття (лекція, семінари, практичне заняття, самостійна робота), специфіки дисципліни, цілей та завдань навчального процесу (табл. 1).

Таблиця 1.

Використанням ІКТ в інтегрованому навчанні

Дисципліна, у рамках якої застосовується вид інноваційної технології	Інформаційно-комунікаційні технології									
	Інформаційно-освітні ресурси	Електронні навчально-методичні джерела	Подкасти, мультимедійні навчальні матеріали	on-line тести	Спеціалізовані on-line курси, вебінари	on-line консультації, чати, Viber	Проектна технологія, веб-квести	Кейс-технологія	Фасилітація, професійно орієнтовані ділові ігри	Електронна платформа Moodle
Корпоративна соціальна відповідальність (англійською мовою)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Іноземна мова професійної комунікативної спрямованості	+		+	+		+	+	+	+	+

У результаті реалізації технології інтегрованого навчання дисципліни з менеджменту англійською мовою із використанням ІКТ зроблено висновок, що інформаційні освітні ресурси сприяли поглибленню фахових знань та формуванню професійної англійської компетентності. Інформаційно-пошукові системи, мережні каталоги застосовувалися студентами для пошуку спеціальних матеріалів типу відео- та мультимедійних матеріалів і звукових файлів, для підготовки презентацій, виконання проектів та навчально-дослідних завдань. Звернення до різних видів довідкових електронних видань дало змогу швидко отримати актуальну фахову інформацію, новини як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час, реалізувати збереження фахової інформації (дані, факти, графіки, діаграми, таблиці тощо).

Використання мобільної технології здійснювалося як окремо, так і спільно з іншими інформаційними та комунікаційними технологіями для організації навчального процесу незалежно від місця і часу. Навчання мало різні форми: за допомогою мобільних пристроїв студенти отримували доступ до освітніх ресурсів, зв'язувалися з іншими користувачами, створювали контент в аудиторії і за її межами. Сайти соціальних зв'язків використовувалися викладачами і студентами для створення освітньо-орієнтованої групи користувачів. Соціальні мережі застосовувалися не лише для спілкування, а й з навчальними цілями, що

дозволило вдосконалити вміння читання та письма англійською мовою, вміння співпрацювати. Додаток Viber для смартфонів, що працюють в українських студентів-користувачів на платформах Android, iOS, Windows Phone, був корисним у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, а також фахової компетентності. Застосування різних форм аудиторної та позааудиторної роботи (індивідуальної, парної, групової) шляхом пошукової діяльності в мережі, аналізу здобутої фахової інформації із залученням саморефлексії студентів дозволило організувати спільні дослідні роботи, оперативно обмінюватися інформацією та сформулювати комунікативні вміння.

Проектна технологія, веб-квест, кейс-технологія, фасилітація, професійно орієнтовані ділові ігри були ефективними інструментами для організації самостійної роботи та навчальної діяльності на практичних заняттях у вирішенні професійно орієнтованих завдань спілкування, що дозволило вдосконалити іншомовну та фахову компетентність, сприяло розвитку критичного мислення, формуванню вміння аргументувати, переконувати співрозмовників.

Елементом професійно орієнтованих проектних завдань було вирішення проблемної фахової ситуації на основі аналітичного дослідження певної проблеми у професійній сфері з використанням інформаційних ресурсів, створення мультимедійної презентації, проведення ділової гри. В оцінці виконання проектного завдання підсумовано досвід студентів, який був отриманий під час самостійної роботи, процес діяльності та її результат. Критерії оцінювання включали оцінку якості дослідницької і творчої роботи, мультимедійної презентації, оригінальність, цінність фактичного матеріалу, професійну значущість отриманих результатів, рівень аргументації, послідовність та логічність мовлення

Висновки. Таким чином, у результаті вивчення наукових доробок, доповнених власними надбаннями позитивного педагогічного досвіду викладання у вищій школі, зроблено висновок про доцільність застосування методики інтегрованого навчання фахових дисциплін та іноземної мови з використанням ІКТ в аудиторній та самостійній навчальній діяльності. Організації процесу професійної та іншомовної підготовки студентів в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища відкриває нові методичні перспективи в оволодінні майбутніми менеджерами фаховою та іншомовною комунікативною компетентностями; надає можливість інтенсифікації навчального процесу, розширення навчального простору; сприяє розвитку навчальної автономії, самоорганізації, самоконтролю, становленню активної суб'єктної позиції у навчальній діяльності. Проведене дослідження не є вичерпним, що уможливорює перспективи для з'ясування вагомих аспектів проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах інформатизації суспільства та розроблення механізмів ефективного застосування ІКТ в освітньому процесі.

Література

1. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда XXI века / В.П. Дронов // Вестник образования. – 2009. – № 15. – С. 44-52.

2. Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

3. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)" / С.В. Зенкина. – М., 2007. – 49 с.

4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоева, Л.П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

5. Ниматулаев М. М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе возможностей веб-технологий / М.М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 3 (май-июнь), 2012. – С. 27-29.

6. Панкратова О. П. Реализация компетентного подхода в формировании информационной образовательной среды вуза (на примере Ставропольского государственного университета) // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 3 (май-июнь), 2012. – С. 42-45.

7. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований / И.Н. Розина // Educational Technology & Society 8 (2). – 2005. – С. 257-264.

8. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майер, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші [за ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.

9. Bajt S. K.: Web 2.0 technologies: Applications for community colleges. New Directions for Community Colleges. Vol. 154. 2011, pp. 53-62. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.learntechlib.org/p/109967/>

10. Lawrence T. ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching / Lawrence T. – NY : Hershey, 2010. – 402 p.

11. Yudina O. ICT Using in Integrated Teaching Management Core Courses in a Foreign Language / O. Yudina, I. Shavkun, Ya. Dybchynska, L. Bukharina // ICT in Education, Research and Industrial Applications. Proc. 14th Int. Conf. ICTERI 2018. Volume 1: Main Conference. Kyiv, Ukraine, CEUR-WS.org. 2018. – P. 417-428. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ceur-ws.org/Vol-2105/>

References

1. Dronov, V. P. (2009). Informacionno-obrazovatel'naya sreda XXI veka [Information and education environment of the XXI century]. *Vestnik obrazovaniya*, vol. 15, pp. 44-52 (in Russian).

2. The Law of Ukraine (September 5, 2017) No 2145-VIII "On higher education". Retrieved from <http://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

3. Zenkina, S. V. (2007). *Pedagogicheskie osnovy` orientaczii informacionno-kommunikaczionnoj sredy` na novy`e obrazovatel`ny`e rezul`taty`* [Pedagogical basics of orientation of ICT to new learning results]. Moscow (in Russian).

4. Koval, T. I., Sysoyeva, S. O. and Suschenko, L. P. (2009). *Pidgotovka vykladachiv vyshchoyi shkoly: informatsiyi tehnologiyi u pedagogichniy diyal`nosti:*

navch.-metod. posibnyk [Teaching higher school educators: informational technologies in education]. Kyiv: Editing department of KNLU (in Ukrainian).

5.Nimatulayev, M. M. (2012). Proektirovanie sovremennoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy` na osnove vozmozhnostej veb-tekhnologij [The need of modern design information educational environment based on didactic opportunities of web-technology]. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, vol. 3, pp. 27-29 (in Russian).

6.Pankratova, O. P. (2012). Realizacziya kompetentnostnogo podkhoda v formirovanii informacionnoj obrazovatel'noj sredy` vuza (na primere Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta) [Realization of the competence approach in forming an information educational environment in higher school (by the example of the Stavropol state university)]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* 3, pp. 42-45 (in Russian).

7.Rozina, I. N. (2005). Pedagogicheskaya komp'yuterno-oposredovannaya kommunikacziya kak prikladnaya oblast' kommunikativny'kh issledovanij [Pedagogical computer-mediated communication as an applied sphere of communication researches]. *Educational Technology & Society*, vol. 8, Issue 2, pp. 257-264 (in Russian).

8.Nikolayeva, S. Yu. (Ed.), Borecz'ka G. E., Majyer, N. V., Ustymenko O. M., Chernysh, V. V. et al. (2015). Suchasni tekhnologiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur u zagal'noosvitnikh i vyshchych navchal'nykh zakladakh: kolektyvna monografiya [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions collective monograph]. Kyiv: Lenvit (in Ukrainian).

9.Bajt, S. K. (2011). Web 2.0 technologies: Applications for community colleges. *New Directions for Community Colleges*, Issue 154. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cc.446>

10. Lawrence, T. (2010). ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching. New York: Hershey.

11. Yudina, O., Shavkun, I., Dybchynska, Ya. and Bukharina, L. (2018). ICT Using in Integrated Teaching Management Core Courses in a Foreign Language. *ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer CEUR Workshop Proceedings*. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-2105/>

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі інтегрованого навчання фахових дисциплін з менеджменту та іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Потреба сучасного суспільства у кваліфікованих менеджерах та необхідність забезпечення ефективної організації процесу фахової та іншомовної підготовки майбутніх фахівців на основі новітніх ефективних педагогічних технологій зумовили актуальність теми дослідження. У роботі здійснено спробу згідно з принципом реалізації компетентнісного підходу комплексно вирішити проблему оптимізації процесу як професійної, так і іншомовної підготовки майбутніх менеджерів з використанням інноваційних освітніх технологій. Наукова значущість роботи полягає в дослідженні механізмів застосування інформаційно-комунікаційних технологій в інтегрованому навчанні фахових дисциплін та іноземної мови. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні моделі інтегрованого навчання фахової дисципліни з менеджменту та англійської мови в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища. Проаналізовано організаційно-педагогічні умови інтегрованого формування фахової та іншомовної комунікативної компетентностей у майбутніх менеджерів у рамках моделі навчання дисциплін професійної та іншомовної підготовки із

застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентуючи увагу на дидактичних та методичних перевагах використання інформаційно-комунікаційних технологій, у процесі моделювання електронних освітніх ресурсів у інтегрованому навчанні враховано і недоліки застосування Інтернет-ресурсів для запобігання негативного впливу на якість формування фахової іншомовної комунікативної компетентності. Узагальнено досвід реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в інтегрованому навчанні дисципліни з менеджменту та англійської мови. Обґрунтовано перспективи впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх менеджерів для забезпечення автономії, мобілізації пізнавальних здібностей студентів, підвищення мотивації, створення умов для самонавчання та самоаналізу, становлення активної суб'єктної позиції у навчальній діяльності.

Ключові слова: інтегроване навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційне освітнє середовище, фахова компетентність, іншомовна комунікативна компетентність.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 2

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Шульженко**

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 10.10.2019 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 157.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 2

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State
Pedagogical University

Computer version

Anzhelika Shulzhenko

Signed to the print 10.10.2019
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts “Arial”. Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007