

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 64 • 2020 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 64 • 2020

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 64 • 2020 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 19 листопада 2020 р. (протокол № 4)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулрле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

Лящ О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2020. – Випуск 64. – 163 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
(затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-1-163

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2020

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 64 • 2020

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
19 November 2020 (proceedings № 4)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)
Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)
Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium - Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)
As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrui, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko
Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2020. – Issue 64. – 163 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.
Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.*

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-1-163
ББК 74.00+88.40+88.840
H 34
ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Р. С. ГУРЕВИЧ, В. А. ПАРХОМЕНКО, М. Ю. КАДЕМІЯ, Н. Р. ОПУШКО. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	9
Т. Ю. ФАДЄЄВА. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГЕОГРАФІЇ У ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	14
І. В. ХОМ'ЮК, С. А. КИРИЛАЩУК, В. В. ХОМ'ЮК. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІЧНИХ ЗВО	21

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Л. С. ЗАДВОРНЯК. ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	28
Н. Л. ТОДОСІЄНКО, Т. Т. МАРИНЧУК. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	33
В. В. ВОРОНЕЦЬКА. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ.....	39

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

В. М. ГАЛУЗЯК. РОЗВИТОК ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	47
Т. М. ГОРОХІВСЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....	58
Л. В. ГУРСЬКА, Н. А. КОЗЬМІНА. ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЕНЕРГЕТИКІВ МІЖГАЛУЗЕВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	62
В. С. ЗУБКО. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	67
В. В. КАПЛІНСЬКИЙ, Н. І. БУРЛАКА, В. А. ФРИЦЮК. РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОУЧІНГ В ОСВІТІ» У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ.....	73
А. А. КОЛОМІЄЦЬ. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-РАДІОТЕХНІКІВ	77
А. В. МЕДВЕДЧУК. ЦІЛІ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ... 84	
О. Ф. МЕЛЬНИК, Н. А. ТОДОСІЙЧУК. ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	89
В. М. МІРОШНИЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	96
О. Л. МОРОЗ. ТИПОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	102
Г. І. НЕПОМНЯЩА. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ.....	106

О. В. СТОЛЯРЕНКО, О. В. СТОЛЯРЕНКО. КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ЗАСАДИ ГУМАНІТАРНО-МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	112
А. Є. ФАНДЄЄВА. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	116
І. Л. ХОЛКОВСЬКА, М. В. ВАЦЬО. МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	121
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Л. В. СТАРОВОЙТ, Л. М. ЛІХІЦЬКА. ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	127
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
С. П. ЗАГОРОДНІЙ, Т. М. ДРОЗД. ХАБ ЯК СУЧАСНИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОСТІР: ОСОБЛИВОСТІ, НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ, ПЕРСПЕКТИВНИЙ ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД.....	133
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
Л. А. МАРТИРОСЯН. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТИТУТУ БАТЬКІВСЬКОЇ ВЛАДИ У РИМСЬКІЙ СІМ'Ї: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	140
ПСИХОЛОГІЯ	
І. М. ГАБА. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	147
В. І. ШАХОВ, В. В. ШАХОВ. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	153
НАШІ АВТОРИ	161

CONTENTS

DIDACTICS

R. S. GUREVYCH, V. A. PARHOMENKO, M. YU. KADEMIIA, N. R. OPUSHKO.

DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITION OF A PANDEMIC: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT9

T. YU. FADIEIEVA. MODERN REQUIREMENTS FOR THE ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY CLASSES AT THE TRADE AND ECONOMIC COLLEGE15

I. V. KHOMYUK, S. A. KYRYLASHCHUK, V.V. KHOMYUK. USE OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN HIGHER MATHEMATICS CLASSES IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....21

THEORY OF UPBRINGING

L. S. ZADVORNYAK. EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF FORMATION CITIZENSHIP OF FUTURE TEACHERS28

N. L. TODOSIENKO, T. T. MARINCHUK. METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING AESTEQUAL RESISTANCE TO THE MORE SCHOOLS BY ARTICLE33

V. V. VORONETSKA. ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING AN EXPERIMENTAL METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF A HUMANITARIAN GYMNASIUM.....39

VOCATIONAL EDUCATION

V. M. HALUZIAK. DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS.....47

T. M. HOROKHIVSKA. CHARACTERISTICS OF USING DEVELOPMENTAL TECHNOLOGIES WHEN DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES58

L. V. GURYEYeva, N. A. KOZMINA. DEVELOPING INTERDISCIPLINARY TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF POWER ENGINEERING.....63

V. S. ZUBKO. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL MOBILITY.....67

V. V. KAPLINSKYI, N. I. BURLAKA, V. A. FRITSYUK. THE ROLE OF THE DISCIPLINE «COACHING IN EDUCATION» IN THE PREPARING OF MASTERS OF THE SPECIALTY 011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES73

A. A. KOLOMIETS. STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE RADIO TECHNICIANS78

A.V. MEDVEDCHUK. OBJECTIVES AND APPROACHES TO BUILDING ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN SPOKEN INTERACTION OF ADMINISTRATIVE MANAGERS ON THE BASIS OF DIALOGUE-QUESTIONING84

O. F. MELNYK, N. A. TODOSIICHUK. INTEGRATIVE TECHNOLOGY FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR SPECIALISTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE NATURAL SCIENCES.....89

V. M. MIROSHNYCHENKO. FORMATION OF FUTURE OFFICERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE96

O. L. MOROZ. BASIC TYPES OF MARITIME COMMUNICATION102

H. I. NEPOMNIASCHA. TRAINING A FUTURE TEACHER FOR USING MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICAL EDUCATION	107
O. V. STOLIARENKO, O. V. STOLIARENKO. COMPARATIVE PRINCIPLES OF HUMANITIES AND LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE	112
A. YE. FANDIEIEVA. DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL AND ECONOMIC FIELDS IN CONDITIONS OF TECHNICAL UNIVERSITIES	117
I. L. KHOLKOVSKA, M. V. VATSO. METHODS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMITY OF THE TEACHER'S PERSONALITY	122

SOCIAL PEDAGOGY

L.V. STAROVOIT, L.M. LIKHITSKA. THE USE OF NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION.....	127
--	-----

COMPARATIVE PEDAGOGY

S. P. ZAHORODNII, T. M. DROZD. HUB AS A MODERN INNOVATION SPACE: FEATURES, ACTIVITIES, PROMISING FOREIGN AND NATIONAL EXPERIENCE	133
---	-----

HISTORY OF PEDAGOGY

L. A. MARTIROSIAN. SOCIAL-CULTURAL FEATURES OF THE PATERNAL AUTHORITY INSTITUTION IN THE ROMAN FAMILY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS	140
--	-----

PSYCHOLOGY

I. M. HABA. EMPIRICAL STUDY OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH.....	147
V. I. SHAKHOV, V. V. SHAHOV. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A FUTURE PSYCHOLOGIST.....	153
OUR AUTHORS	161

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-9-14

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Р. С. Гуревич, orcid.org/0000-0003-1304-3870

В. А. Пархоменко, orcid.org/0000-0003-0911-2941

М. Ю. Кадемія, orcid.org/0000-0002-5196-5617

Н. Р. Опушко, orcid.org/0000-0002-3013-2675

У статті проаналізовано здобутки цифровізації вищої освіти в умовах пандемії COVID-2019, яка впродовж майже двох років не здає позиції в світі. Використовуючи методи аналізу, узагальнення та систематизації інформації стосовно цифрових процесів, що відбуваються у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й у вищій освіті, з'ясовано низку проблем, що виникли у результаті екстреного переходу на дистанційну роботу та навчання, наприклад, відсутність відповідного ресурсного забезпечення, протести проти дистанційного навчання тощо. Окреслено першочергові завдання, що мають вирішити заклади вищої освіти в умовах дистанційного навчання; здійснено аналіз освітніх платформ, які найчастіше використовуються у закладах вищої освіти під час дистанційного навчання.

Ключові слова: цифровізація, пандемія, дистанційна освіта, дистанційна робота, роботизація, пандемія, хмарні технології, Google, MSFT, Teams, Coursera, Blackboard, Moodle, Convas.

DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITION OF A PANDEMIC: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

R. S. Gurevych, V. A. Parhomenko, M. Yu. Kademiiia, N. R. Opushko

Today digital technologies help reduce the risk of coronavirus spread, while enabling entrepreneurs to support their activities, students and graduates to acquire the knowledge and skills they need, without exposing themselves to danger, helping modern society to become more flexible and resilient to pandemics and other threats. Digital technologies have entered the lives of mankind forever and have begun to play a crucial role in maintaining the sustainable functioning of society in quarantine and forced isolation during pandemics and contribute to long-term impact in the post-pandemic period.

The article analyzes the achievements of digitalization of higher education in the context of the pandemic COVID-2019, which for almost two years does not give up its position in the world. Using methods of analysis, generalization and systematization of information on digital processes occurring in all spheres of public life, including in higher education, a number of problems identified as a result of the emergency transition to distance work and learning, such as the lack of appropriate resource provision, protests against distance learning, etc. The priority tasks to be solved by higher education institutions in the conditions of distance learning are outlined; an analysis of educational platforms that are most often used in higher education institutions during distance learning.

Keywords: digitalization, pandemic, distance education, distance work, robotics, pandemic, cloud technologies, Google, MSFT, Teams, Coursera, Blackboard, Moodle, Convas.

Пандемія COVID-19, що вже другий рік вирує усім світом, не лише поставила перед суспільством нові глобальні проблеми, а й дала поштовх для розвитку деяких цифрових технологічних трендів, скажімо таких: онлайн-платежі, телемедицина, роботизація, дистанційна робота та освіта тощо. В нинішніх умовах зазначені технології допомагають зменшити ризик поширення коронавірусу, одночасно дозволяючи підприємцям підтримувати свою діяльність, учням та здобувачам вищої освіти опановувати необхідні їм знання та кваліфікацію, не наражаючись на небезпеку, допомагають сучасному суспільству стати більш гнучким і стійким до пандемій та інших загроз. З упевненістю можемо стверджувати, що цифрові технології ввійшли в життя людства назавжди і стали відігравати вирішальну роль в підтримці сталого функціонування суспільства в умовах карантину і вимушеної ізоляції в період пандемій і сприяють довгостроковому впливу в постпандемійний період.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), цифрові технології (ЦТ) не є новим об'єктом дослідження в наукових працях. Їх розглядали в різних аспектах, наприклад, як вплив ІКТ на особистість – В.Биков, А.Бондар, О.Бондаренко, Т.Волобуєва, Р.Гуревич, О.Дорохов, В.Кухаренко, Н.Морзе; різноманітні проблеми інтернет та комп'ютерної залежності розглядаються в працях С.Архипової, О.Барткова, В.Білоущенко, В.Ващук, Ю.Вінтюк, Л.Гуменюк, О.Жичкіної, Л.Коношевського, Н.Швець, Дж.Гекенбеча, К.Янг та ін.

Мета статті полягає в аналізі цифрових змін у системі вищої освіти, що спричинені всесвітньою пандемією COVID-2019.

Аналіз та узагальнення інтернет-ресурсів дозволив виокремити ТОП-10 цифрових змін у житті суспільства, що спричинені пандемією та карантинними заходами:

- онлайн-торгівля і роботизована доставка (з 2002 року спалах атипової пневмонії (SARS) привів до значного зростання майданчиків онлайн-торгівлі в Китаї. Схожим чином COVID-19 трансформував онлайн-продаж з категорії додаткових переваг у розряд абсолютної необхідності, а безконтактна доставка продовжили свій розвиток) [3];
- електронні та безконтактні платежі (готівкові купюри можуть сприяти поширенню вірусу, тому електронні платежі є рекомендованим методом оплати для запобігання поширенню COVID-19);
- дистанційна робота (для забезпечення віддаленої роботи використовувались технології VPN (віртуальні приватні мережі), VoLP (передача голосу за протоколом IP), віртуальні конференції, хмарні технології, інструменти колективної роботи і навіть технології розпізнавання осіб, що дозволяє використовувати віртуальні фони для захисту конфіденційності житла). Окрім запобігання поширенню коронавірусу, віддалена робота дозволяє заощадити час, проведений в дорозі, забезпечує більшу гнучкість графіка роботи для співробітника, однак може створювати додаткові труднощі як для роботодавця, так і для працівників, зокрема, в забезпеченні інформаційної безпеки, захисту конфіденційності, посиленню конфліктів, пов'язаних з трудовим законодавством тощо. Якщо віддалена робота стане більш поширеною після закінчення пандемії COVID-19, ймовірно у роботодавців буде більше можливостей для найму дешевої робочої сили з регіонів, а також економії на витратах, пов'язаних з орендою. Вирішення зазначених проблем потребуватиме оновлення законодавчої бази, а також додаткові психологічні дослідження для з'ясування впливу віддаленої роботи на особистість і суспільство. Особливість віддаленої роботи полягає в тому, що не будь-яка робота може бути виконана з дому, що призводить до нерівності між працівниками. Фахівці з вищою освітою мають в 5 разів більше шансів на одержання посад, що дозволяють працювати віддалено, ніж працівники з середньою освітою чи ті, хто взагалі немає освіти [3]. Проте, є певні галузі державного сектору (медицина, виробництво), що зовсім не допускають можливості віддаленої роботи;
- телемедицина (технологія може бути ефективним способом перешкоджання поширенню COVID-19 при повному збереженні процесів надання первинної допомоги, персональні ІТ-пристрої можуть відстежувати життєво важливі показники; чат-боти можуть ставити початкові діагнози, ґрунтуючись на симптомах, наданих пацієнтом);
- онлайн-розваги (оскільки карантинні заходи значно скоротили міжособистісні взаємодії, тому творчі зусилля людей перенесли розваги в онлайн-сферу; онлайн-трансляції концертів набирають обертів по всьому світу, стали популярними музеї і об'єкти культурної спадщини, які пропонують віртуальні тури, значно зріс трафік у сфері онлайн-відеоігор);
- ланцюг поставок 4.0 (попит на продовольство і засоби індивідуального захисту стрімко зростає, деякі країни ввели різні обмежувальні заходи щодо експорту подібної продукції. Ключові технології Четвертої Індустріальної Революції, такі як Big Data, хмарні обчислення і блокчейн створюють більш стійку систему управління ланцюгами поставок за рахунок підвищення точності даних і стимулювання обміну даними);
- 3D-друк (технологія 3D-друку забезпечує гнучкість процесу виробництва: один принтер здатен виробляти різні продукти в залежності від дизайну та матеріалів);
- роботизація та дрони (COVID-19 змусив усвідомити значення міжособистісної взаємодії в усіх процесах. Найбільше постраждали бізнеси, пов'язані з трудомісткими процесами, такими, як рітейл (роздрібна торгівля), виробництво харчових продуктів, напоїв, логістика. Значний імпульс одержали дослідження у галузі робототехніки та подальшого їх використання);
- 5G і інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Усі зазначені вище технологічні тренди спираються на стабільний, високошвидкісний і доступний інтернет. На тлі того, як 5G демонструє свою важливість у процесах дистанційного спостереження та медичних консультацій, розгортання 5G-з'єднання в Європі відкладається на той момент, коли воно буде найбільш затребуваним. Перехід на 5G сприятиме зростанню вартості відповідних пристроїв і тарифів зв'язку;
- дистанційне навчання. Чимало освітніх установ перейшли на онлайн-навчання з метою уникнення порушення освітніх процесів карантинними заходами. Технології, що були задіяні в онлайн-навчанні, схожі

з тими, що використовуються під час віддаленої роботи, а також включають технології віртуальної та доповненої реальності, 3D-друк і використання роботів із штучним інтелектом учителів.

Зупинимось на змінах в освіті більш детально. З метою уповільнення поширенню коронавірусу більшість освітніх закладів у світі закриті. Ці зміни торкнулися понад 1,5 млрд людей, приблизно 20% учнів в усіх країнах світу вимушені навчатись вдома. Викладачам довелося відмовитись від традиційного навчання, а цифровізація в сфері освіти, що використовувалась раніше не так активно, на нинішній час стала невід'ємною в процесі здобуття знань.

Пандемія зіграла роль своєрідного стрес-тесту та підняла питання «цифрової нерівності». Встановлено, що близько 40% населення Землі немає доступу до мережі. Поступовий перехід системи освіти до онлайн-навчання виявив, що в освітніх закладах відсутні ІТ-стратегії. Раніше навчальні заклади могли використовувати будь-яку платформу: Google, MSFT, Teams, Coursera, Blackboard, Moodle, Canvas. Результатом такої свободи вибору стало те, що після переходу на онлайн-навчання здійснити централізацію і створити єдину платформу виявилось вкрай складним завданням. Повноцінне впровадження системи онлайн-навчання в умовах пандемії вимагає від освітніх закладів змін у підходах до управління кадрами і фінансами, цифровізації адміністрування та освітнього процесу.

Кожна країна має власне бачення вирішенню цього питання в період пандемії. Наприклад:

- уряди Південної Кореї, Японії, Лівану поширили інтерактивне програмне забезпечення з різних предметів;
- понад 100 млн. учнів у Китаї одержують знання через спеціальні телевізійні канали;
- використовується WhatsApp для публікації в мережі освітніх матеріалів;
- з метою швидкого оцифрування необхідних освітніх матеріалів здійснюється співробітництво між державними установами, ЗМІ-компаніями, видавництвами та ін.

Технології онлайн-навчання в умовах цифровізації навчальних закладів: чат-боти, цифрові помічники зможуть відповідати на запитання всіх, хто навчається, блок-чейн захистить справжність цифрових дипломів, VR-відтворить реальну взаємодію з викладачами на іспиті, в процесі захисту проєктів, дисертацій тощо.

Дозволимо собі визначити перелік змін, що спричинила пандемія COVID-2019 в освіті:

- підхід Bring Your Own Technology в стратегії ІТ-структури освітніх закладів змінився і став більш централізованим і стандартизованим. Відбувається переосмислення процесів викладання, навчання та управління;
- в освіті вже давно здійснюється впровадження хмарних технологій. Цей процес, наразі, значно інтенсифікується, адже освітні заклади починають усвідомлювати переваги стандартизації, а це, в свою чергу, дозволить більше часу і уваги приділити навчанню, залученню до навчального процесу і наукової діяльності;
- значно прискорюється процес переформатування освітніх науково-дослідних ресурсів у цифровий формат.
- цифровізація допомагає скоротити адміністративні витрати навчальних закладів і переорієнтуватися на навчання та наукову діяльність [1].

Це підтверджує той факт, що освіта нині, як і весь світ перебуває на порозі четвертої «цифрової» революції, а значить, виникає необхідність впровадження нових цифрових освітніх технологій. Система освіти виявилась одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, що зумовлено природним традиціоналізмом самого суспільства. З одного боку, ці якості дозволяють системі (і суспільству) зберігати внутрішню цілісність, забезпечувати надійний трансфер традиційних цінностей, з іншого, – саме консервативність заважає системі освіти гнучко реагувати на запити економіки, запорука ефективності якої полягає в інноваціях.

Якщо раніше фахівці сперечалися, як і коли цифрові технології змінять сучасну освіту, як вони вплинуть на сучасну систему освіти у цифровому суспільстві, то нині всі ділові кола об'єднують зусилля щодо початку освітнього процесу за допомогою всіх доступних засобів, переведення цього процесу в онлайн-середовище, дистанційне навчання за такими напрямками: організація навчання з використанням освітніх онлайн-платформ; передача освітнього контенту на телевізійних каналах; проведення занять за допомогою соціальних мереж; тиражування копій навчальних матеріалів і доставка учням додому. Для забезпечення освітнього процесу використовується як спеціалізована інфраструктура, так і деякі «повсякденні» цифрові сервіси, що набули широкого поширення в останні роки. Фахівці ЮНЕСКО в зв'язку з цим пропонують таку класифікацію інструментів організації дистанційного навчання:

- ресурси, що забезпечують психосоціальну підтримку учасників освітніх відносин в умовах пандемії;
- керування цифровим навчанням (Google classroom, Moodle, Black Board, Carivas);
- додатки для навчання на базі мобільних пристроїв;

- програми з розширеною офлайн функціональністю;
- масові відкриті онлайн-курси (МВОК);
- сервіси самонавчання;
- електронні рідери;
- програми, що забезпечують можливість спільної роботи в режимі онлайн (Skype, Zoom, WebEx);
- інструменти для створення цифрового навчального контенту і численні електронні бази навчальних матеріалів [1].

Незважаючи на досить широкий спектр наявних технологій, навіть країни-лідери в галузі цифровізації економіки (США, Китай, Японія) відчувають труднощі щодо організації онлайн-навчання. При цьому найбільшу складність становить не стільки відсутність інфраструктури або неготовність викладачів до освоєння тих чи інших технологій цифрового навчання, скільки те, що ситуація, яка склалася радикально змінює усталені моделі соціальної взаємодії. Між людьми різних поколінь розвиваються наявні соціальні зв'язки спілкування між учнями та вчителями переходить у новий формат. В окремих випадках в сім'ях, де до процесу навчання часто змушені долучатися всі члени, фіксується зростання напруженості, навіть позбавлення дітей шкільного харчування, для багатьох сімей перетворюється в життєву проблему.

Варто наголосити на тому, що вимушена самоізоляція сприяє і певним позитивним суспільним змінам: зростає інтерес до самонавчання через онлайн-сервіси, великі видавництва відзначають підвищення попиту на навчальні матеріали у цифровому форматі. Прискорена цифровізація є, певним чином, перевіркою на міцність викладачів навчальних закладів, національних освітніх систем, і, що найважливіше – здатності людей до кооперації в умовах значних викликів. Можливо зараз для інститутів освіти і всього суспільства складаються найбільш сприятливі умови для вироблення комплексних стратегій розвитку.

Розгляньмо особливості та ефективність вищої освіти в період пандемії COVID-19. Вплив, який пандемія коронавірусу зробила на систему вищої освіти, в кожній країні має свою специфіку. Проте, можна простежити загальний вектор цих змін: пандемія поставила університети у важкі умови, змушуючи в найкоротші терміни адаптуватися до подій, витрачати значні кошти для прискореної цифровізації, приймати рішення часто без урахування можливих негативних наслідків. Негативний вплив пандемія зробила на міжнародне співробітництво в галузі освіти і науки: були скасовані міжнародні поїздки, припинені програми обмінів та академічної мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів, багато програм по лінії науково-дослідного співробітництва поставлені на паузу. Університети були змушені в короткі терміни вирішувати безліч гострих питань: в яких формах проводити дистанційне навчання; які технічні засоби для цього використовувати; як оцінювати засвоєння студентами одержаного матеріалу; як проводити випускні іспити і яким чином здійснювати набір на наступний навчальний рік. Останнє особливо актуально для країн, де випускні іспити в школі були скасовані або відкладені на невизначений термін. Екстрений перехід до дистанційного навчання породив низку взаємопов'язаних між собою проблем:

- деякі країни виявилися не в змозі перейти на онлайн-навчання з різних причин, включаючи відсутність матеріально-технічного забезпечення університетів, відсутність широкого покриття інтернет-мережами, низького рівня життя населення та ін. Наприклад, країни Латинської Америки призупинили заняття в університетах. Один із провідних університетів Аргентини – Університет Буенос-Айреса – вирішив скасувати заняття і внести зміни в академічний календар, замість того, щоб перейти до онлайн-навчання, вважаючи, що тільки очне навчання може гарантувати високий рівень якості знань. Національний інститут науки і технологій Зімбабве, як і низка інших африканських університетів, заявив про своє закриття до особливого розпорядження. Міністр вищої освіти Малайзії призупинив процес переходу на дистанційне навчання;

- у низці країн студенти організовано виступили проти переходу до дистанційного навчання. Наприклад, на Філіппінах пройшли страйки проти переходу на онлайн-формат, вимагаючи розірвання контракту і повернення грошей за навчання в зв'язку з тим, що дистанційне навчання не є рівноцінною заміною традиційним формам освіти, а також у зв'язку з нестачею необхідного обладнання та поганим доступом в Інтернет. У багатьох африканських університетах студентські союзи виступили проти онлайн-навчання в зв'язку з відсутністю необхідних умов і технічних засобів. У Тунісі студентський союз опротестував рішення уряду адаптувати онлайн-навчання в період пандемії, назвавши цю дію дискримінаційною мірою, і закликав до бойкоту онлайн-платформ. У Чилі студенти провідного державного вишу країни – Університету Чилі, а також приватного Університету Сан-Себастьян ініціювали онлайн-страйк. У Великобританії понад 300 000 студентів підписали петицію, вимагаючи відшкодувати їм оплату за навчання;

- фіксується значне зниження рівня якості освіти в процесі переходу до дистанційного навчання в умовах відсутності в багатьох країнах діючих систем управління навчанням (learning management system) – програмного забезпечення для адміністрування освітніх курсів у рамках дистанційного навчання;

- виникають проблеми з онлайн-додатками, за допомогою яких університети проводять дистанційні лекції або семінари. Частина університетів заявили про відмову від платформи Zoom і переході на Google Meet або інші додатки. У зв'язку з хакерськими атаками було тимчасово призупинено онлайн-навчання в деяких провідних ЗВО світу. З'явилося таке поняття як «Zoombombing», що характеризує дії, пов'язані з порушенням онлайн-просторів, включаючи хакерське втручання у віртуальні класи, розміщення порнографічних зображень або таких, що викликають ненависть, вигукуванню ненормативної лексики тощо;

- університетські сайти працюють нестабільно в зв'язку із збільшеним навантаженням на бази даних та інформаційні системи університетів;

- кваліфікації співробітників для переходу до онлайн-навчання недостатньо: відсутні знання про наявні платформи і сервіси для віддаленого навчання, їх функціоналу, ефективні методи викладання в онлайн-форматі та ін. [2].

Пандемія негативно вплинула на роботу закладів вищої освіти всіх без винятку країн світу, але найбільше, безсумнівно, постраждали бідні країни, іноземні студенти та студенти з соціально незахищених верств населення. Крім вищезазначених проблем в країнах, що розвиваються студенти з неблагополучних сімей стикаються з банальною відсутністю технічних засобів і інтернет-зв'язку. В умовах обмеженого доступу до Інтернету і невеликою зоною покриття можливості для реалізації онлайн-навчання вкрай обмежені, особливо в сільських районах. В арабських країнах спостерігається тенденція до посилення нерівності між різними верствами суспільства в зв'язку з переходом до онлайн-навчання – тільки 52% жителів мають доступ до Інтернету. За даними ЮНЕСКО 826 млн студентів в світі не мають персональних комп'ютерів, 706 млн (43%) не мають доступу до Інтернет мережі.

Нині в зв'язку з пандемією постає питання, чи не призведе поточна криза до трансформації університетів в онлайн-інститути. Відомі західні експерти в галузі розвитку вищої освіти Філіп Альтбах і Ханс де Віт у своїй нещодавній статті «Post pandemic outlook for he is bleakest for the poorest» висловлюють сумнів, що пандемія спричинить технологічну революцію у вищій освіті. Проте очевидно, що буде розширено застосування методів дистанційного навчання. Однак, перехід до ефективного онлайн-навчання потребує великої кількості часу і ресурсів, а також підтримки з боку основних стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку якісної онлайн-освіти. Швидкий перехід приведе до значної шкоди якості навчання, а, отже, репутації ЗВО. При переході до дистанційної освіти варто враховувати і фактор добробуту різних товариств, що виведе на перший план питання дискримінації різних груп населення і ще більшого розриву між різними верствами суспільства. Освіта в багатьох країнах перестане бути «загальною» [4].

В умовах, що склалися першочерговими завданнями для університетів є:

- стратегічне планування та облік супутніх ризиків для передбачення короткострокових і довгострокових наслідків пандемії, включаючи очікуваний економічний спад;

- розробка заходів підтримки студентів і викладачів: пошук шляхів нівелювання нерівності між студентами (доступ до Інтернету, наявність необхідного обладнання у всіх студентів, припинення оплати за навчання, цільова матеріальна допомога, позики для студентів із неблагополучних сімей), організація тренінгів для професорсько-викладацького складу з навчання особливостям викладання онлайн, функціоналу і можливостям наявних платформ і сервісів (включаючи Google Classroom, Microsoft 365 Groups, WizIQ Moodle, iSpring), організація спеціальної платформи для обміну досвідом між викладачами в області онлайн-викладання, спільного- пошуку рішень проблем, що виникають в процесі навчання, методологічна допомога в адаптації програм до форм онлайн-навчання. Провідні університети приділяють зараз особливу увагу психологічній підтримці своїх студентів і співробітників;

- пошук шляхів ефективного переходу на онлайн-навчання. У багатьох країнах керівництво університетів заохочують до переходу на онлайн-навчання на невизначений термін, незалежно від термінів зняття карантину. Велике число університетів розробили і пропонують студентам програми онлайн-навчання. Згідно з даними нідерландської платформи Studyportals, за останні місяці інтерес з боку студентів та їх батьків до програм дистанційного навчання зріс більш ніж в два рази;

- приведення у відповідність процедур і критеріїв оцінки знань з новим онлайн-розкладом і педагогічними підходами. Розробка методів оцінки дистанційного навчання вимагає значних зусиль, а це дозволить забезпечити в майбутньому якість навчання і обґрунтованість підсумкових оцінок.

- для університетів країн, що розвиваються одним з найперших завдань має стати налагодження партнерства із зарубіжними університетами, які готові ділитися своїми ресурсами, досвідом, особливо в галузі онлайн-навчання і наукового онлайн-співробітництва [4].

Очікується, що науково-дослідні інститути та провідні університети світу, маючи стабільний прибуток, швидко відновляться після кризи. При цьому низка університетів, перш за все, приватні, які повністю залежать від плати за навчання, можуть закритися. Мільйонам студентів з обмеженими фінансовими можливостями доведеться відмовитися від вищої освіти, або зробити вибір на користь більш доступних

державних вузів. Університети з значною кількістю іноземних студентів також зіткнуться з серйозними труднощами. Ще однією проблемою є те, що цифрові технології можуть збільшувати нерівність між людьми – як в плані готовності до цифровізації, так і в майновому сенсі. На додаток до цього дистанційне навчання може породжувати економічний тиск на батьків, найчастіше жінок, які змушені залишатися вдома для нагляду за дітьми, що, в свою чергу, може привести до зниження їхньої продуктивності на роботі. Наслідки для розвитку міжнародної студентської мобільності не такі однозначні, є підстави вважати, що по завершенні коронакризи ринок освітніх послуг може зміститися в бік неможливих країн, університети яких зможуть запропонувати більш доступні освітні програми. Найважливішими факторами при виборі місця навчання стануть вартість навчання, безпека і рівень добробуту.

Висновки. Отже, поточна криза стане своєрідним «холодним душем» для вищої освіти. Наразі складно прогнозувати, наскільки серйозними будуть наслідки для розвитку вищої освіти в усьому світі, чи стануть університети після пандемії використовувати потенціал онлайн-навчання більш системно, чи почнуть університети адаптувати інноваційні підходи до навчання, які до недавнього часу були прерогативою невеликої групи провідних західних вузів, чи спричинить пандемія зміну усталених підходів, інструментів і методів оцінки знань. Вирішення цих завдань вимагає не лише особливої уваги, але й своєчасного реагування, особистісно-орієнтованого підходу.

Література

1. Мировое высшее образование: парадоксы пандемии // Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.tsu.ru/university/rector_page/mirovooe-vysshee-obrazovanie-paradoksy-pandemii/
2. Образование в период пандемии // Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/dlearning/>
3. COVID-19 и Высшее образование: Отучиться от прежних навыков ради создания системы образования на будущее // Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.un.org/ru/85374>
4. Пандемия может навсегда изменить высшее образование // Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://zn.ua/EDUCATION/pandemija-mozhet-navsehda-izmenit-vysshee-obrazovanie.html>
5. Штыхно Д. А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски / Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. // Научно-практический журнал «Открытое образование». – Режим доступа: https://openedu.rea.ru/jour/article/view/763?locale=ru_RU

References

1. Mirovooe vysshee obrazovanie: paradoksyi pandemii // Elektronniy resurs. – Rezhim dostupu: http://www.tsu.ru/university/rector_page/mirovooe-vysshee-obrazovanie-paradoksy-pandemii/
2. Obrazovanie v period pandemii // Elektronniy resurs. – Rezhim dostupu: <https://ioe.hse.ru/dlearning/>
3. COVID-19 i Vysshee obrazovanie: Otuchitsya ot prezhnih navyikov radi sozdaniya sistemyi obrazovaniya na budushee // Elektronniy resurs. – Rezhim dostupu: <https://www.un.org/ru/85374>
4. Pandemiya mozhет navsegda izmenit vysshee obrazovanie // Elektronniy resurs. – Rezhim dostupu: <https://zn.ua/EDUCATION/pandemija-mozhet-navsehda-izmenit-vysshee-obrazovanie.html>
5. Shtyhno D. A. Perehod vuzov v distantsionniy rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnyie riski / Shtyhno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N. // Nauchno-prakticheskiy zhurnal «Otkryitoe obrazovanie». – Rezhim dostupu: https://openedu.rea.ru/jour/article/view/763?locale=ru_RU

УДК 371.31+373.5

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-14-21

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГЕОГРАФІЇ У ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Т. Ю. Фадєєва

У статті розкрито значення географічного моделювання у формуванні пізнавальної активності студентів торговельно-економічного коледжу. Зазначається, що географічне моделювання має основу для формування базових і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, оскільки в процесі його використання акцент переноситься на здатність самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання, планувати власні дії, ефективно співробітничати з іншими студентами, викладачем, бути відкритими для нових способів розв'язання навчальних завдань. Методологічною основою географічного моделювання виступають особистісно орієнтоване навчання, індивідуальний підхід, суб'єктність в освіті. Результатом впровадження географічного моделювання в освітній процес коледжу варто вважати активну, самостійну позицію студентів до навчання, сприяння самореалізації їх творчого потенціалу

і формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності; розвиток проєктних, конструктивних, рефлексивних умінь, пізнавальних інтересів, формування інформаційної, комунікативної, дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, географічне моделювання, студенти, торговельно-економічний коледж, типи географічних моделей, географічні уявлення.

MODERN REQUIREMENTS FOR THE ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY CLASSES AT THE TRADE AND ECONOMIC COLLEGE

T. Yu. Fadieieva

The article reveals the importance of geographical modeling in the formation of cognitive activity of students of the trade and economic college. It is noted that geographical modeling has the basis for the formation of basic and special competencies of future specialists, since in the process of its use, the emphasis is shifted to the ability to think independently, acquire and apply knowledge, plan their own actions, effectively cooperate with other students, teachers, and be open to new ways to solve educational problems. The methodological basis of geographical modeling is personality-oriented learning, individual approach, and subjectivity in education. The result of the introduction of geographical modeling in the educational process of the college should be considered an active, independent position of students to study, promoting the self-realization of their creative potential and the formation of readiness for future professional activities; the development of project, constructive, reflexive skills, cognitive interests, the formation of information, communication, research competence of future specialists.

The article analyzes the views of scientists on the features of models used in the process of studying geography. Examples of Model classification criteria are considered. Maps and plans are characterized as iconic generalized models constructed in cartographic projections. The relevance of using interactive, animated maps that allow you to show not only static images, but also the dynamics of processes is noted. The specifics of working with three-dimensional models that reproduce the multidimensional nature of geographical space are considered. The requirements for the use of geographical models in classes at the trade and economic college are considered in detail. The article presents the relationship between the content lines of geographical formation and the types of geographical models (object image models, space placement models, composition models, property models, process models, structure models, relationship models).

Keywords: cognitive activity, geographical modeling, students, trade and economic college, types of geographical models, geographical representations.

Географічна освіта сьогодні знаходиться на стадії модернізації, що знаходить відображення у формуванні нових концепцій побудови змісту предмету, нових підходів до діагностування результатів навчання. Для того, щоб вимоги до компетентності майбутніх фахівців не декларувалися, а впроваджувалися в практику їх підготовки, і ті, хто навчається, вміли правильно орієнтуватися в географічному просторі, особливе місце в змісті освіти повинно зайняти географічне моделювання як спосіб представлення географічної інформації і метод її отримання. Побудова змісту на основі системно-діяльнісного підходу визначає нові вимоги до проведення практичних робіт, що формують не тільки основні наочні результати навчання, але й метапредметні. Географічне моделювання має основу для формування базових і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, оскільки в процесі його використання акцент переноситься на здатність самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання, планувати власні дії, ефективно співробітничати з іншими студентами, викладачем, бути відкритими для нових способів розв'язання навчальних завдань.

Географічна підготовка під час навчання у коледжі не передбачає пізнання сучасного географічного змісту безпосередньо через експедиції, тривалі екскурсії, польові спостереження. Натуральні об'єкти найчастіше замінюються моделями об'єктів, що покликані адекватно відтворювати основні ознаки явищ, що вивчаються, процесів, законів і закономірностей. Картографічні матеріали, статистика в таблицях, схемах, діаграмах, електронні освітні ресурси, геоінформаційні системи, відео- та аудіофрагменти використовуються для вивчення реальних географічних об'єктів. Методика їх застосування в навчанні географії обґрунтована вітчизняними науковцями: А. Берлянт, А. Божок, С. Коберніком, Р. Коваленко, М. Лаврук, В. Самойленко, О. Скуратович.

У навчальному посібнику О. Топузова, В. Самойленко, Л. Вішнікіної «Загальна методика навчання географії» у розділі, присвяченому використанню моделей у шкільній географії, зазначається, що від ефективності їх використання багато в чому залежить якість всієї роботи. Автори зазначають, що на сучасному етапі особливого значення набуває не тільки вдосконалення змісту навчання, але і пошук методів і засобів, спрямованих на усвідомлене розуміння суті явищ, що вивчаються, і процесів, що відбуваються в системі «людина – природа – суспільство» [10].

Реформування вітчизняної освіти, що відбувається останніми роками, стосується й освітнього процесу сучасного коледжу, що забезпечує фахову передвищу освіту, акцентуючи увагу на розвитку базових і спеціальних компетентностей майбутніх молодших бакалаврів, формуванні їх прагнень до самоосвіти та самовдосконалення.

Таке спрямування освітнього процесу знаходить відображення в принципах компетентнісного навчання, яке більшість вітчизняних науковців [3; 5; 6; 7] завжди вважали одним з основних підходів до реалізації завдань сучасної освіти. Компетентнісне навчання, індивідуальний підхід, суб'єктність в освіті вимагають таких підходів до організації освітнього процесу, що формували б активну, самостійну позицію студентів до навчання; сприяли б самореалізації їх творчого потенціалу і формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності; розвивали б проєктні, конструктивні, рефлексивні вміння, пізнавальні інтереси студентів; формували б інформаційну, комунікативну, дослідницьку компетентності.

Н. Ніколіна особистісно орієнтоване навчання розглядає з позиції проєктної діяльності, коли викладач створює умови для самореалізації студента, націлює його на пошук шляхів оптимального вирішення проблеми. У роботі підкреслюється важливість мотиваційного аспекту, який відображає зацікавленість проєктом, що виявляється в цілеспрямованій і відповідальній діяльності студента: творчий підхід до розробки програми, отримання результатів, яскрава презентація досягнень [9, с. 87].

До нових підходів можна віднести системно-діяльнісний, що не є принципово новим явищем у педагогічній практиці, але нині належить до педагогічних нововведень і є основоположним в умовах вироблення освітніх стандартів [7].

Протягом останніх десятиліть стійкою є тенденція, що орієнтує на принципи гуманістичної філософії в освіті, як вітчизняної (Г. Балл, І. Бех та ін.), так і зарубіжної (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм та ін.). Такий підхід зумовлює інтеграцію й гуманізацію дисциплін, що вивчаються, диференціацію й індивідуалізацію підходу до студентів. За цих умов спостерігається перехід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання до проєктно-творчої. Ця система характеризується, перш за все, особистісно-діялісним підходом до навчання. За твердженням С. Коберніка, основою освітнього процесу стає не тільки засвоєння знань, але й способи цього засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу тих, хто навчається. Такий підхід особливо важливий на сучасному етапі, коли кількість інформації зростає за експоненціальним законом, і людський мозок просто не в змозі опанувати лавину інформації, що поступає по багатьох каналах [6]. У дослідженнях вітчизняних науковців зазначається необхідність всебічного наукового вивчення і осмислення тих змін, що в останні десятиліття відбулися в соціальному й інформаційному середовищі існування людини [5].

Таким чином, пошук шляхів методичного забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця вимагає іншого підходу до відбору і структуризації змісту навчання.

Мета статті: проаналізувати педагогічні умови використання моделювання в навчанні географії у торговельно-економічному коледжі.

Процес географічного моделювання передбачає проєктування, моделювання, конструювання і дослідження об'єктів навколишнього світу, пошук взаємозв'язків між ними, що зумовлює активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Оскільки сутність поняття «модель» розкривається в різних науках, це дозволяє розглянути його визначення як з позицій філософії, так і конкретного використання під час викладання географії в коледжі.

У філософських дослідженнях Г. Клаус називає моделлю відображення фактів, речей і відносин у певній галузі знань у вигляді більш простої, наочної матеріальної структури.

В. Штофф розуміє під моделлю гіпотетичну або матеріально реалізовану систему, що, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [12]. Модель як будь-яка система, що має відношення до оригіналу, повинна відповідати, на думку В. Штоффа, таким визначальним умовам:

1. Умові віддзеркалення (або уточненій аналогії) – між моделлю й оригіналом є відношення схожості, форма якої явно виражена і точно зафіксована.

2. Умові екстраполяції – вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал. Відповідність цій умові перетворює моделювання на науковий метод, що свідомо використовується у дослідженнях, на відміну від випадкових спостережень, інтуїтивних узагальнень і взагалі будь-якого несвідомого (стихійного) відображення.

3. Умові репрезентації – модель у процесі наукового пізнання набуває значення замісника об'єкту, що вивчається [12].

Ці три взаємопов'язані і взаємозумовлені умови, на думку В. Штоффа, є необхідними і достатніми ознаками моделі.

Велика увага моделюванню приділяється у працях з педагогіки і психології, в яких аналізуються різноманітні моделі. У дисертації Н. Люхіної «Методика використання навчальних моделей у шкільному курсі географії 6-8 класів» класифіковано різноманіття моделей у шкільній географії як за формою відтворення, так і за змістом. За формою відтворення – матеріальні та ідеальні [8].

До матеріальних належать моделі, сконструйовані людиною штучно або взяті з природи як зразки. При цьому їх схожість до об'єкту і всі зміни в них існують об'єктивно, тобто незалежно і поза свідомістю людини.

Свідомість суб'єкта обмежується лише вибором відповідної моделі, знанням умов схожості і використанням цього знання у процесі створенні або вибору моделі. Ставши об'єктом вивчення, модель функціонує як будь-який матеріальний об'єкт за об'єктивними законами природи. Такі моделі, на думку автора дисертації, можуть бути засобом як наукового експерименту, так і практичної діяльності.

Ідеальні моделі поділяються Н. Люхіною на три види: уявні (мисленнєві), образні або іконічні та знакові (знаково-символічні) [8]. Спочатку ідеальні моделі конструюються у формі уявних образів, що існують лише в уяві дослідника. Вони виконують свої пізнавальні функції як конструкції, що постають у думках, ідеальні. Ці уявлення людини про певне явище, процес або предмет відображають теоретичну схему модельованого об'єкту. Уявною моделлю є будь-яке уявлення про явище у формі його вербального опису.

На думку Р. Коваленко, структурне визначення моделі може бути розглянуте з двох сторін: за природою – як продукт людської діяльності і за формою – як ідеальна система. У природознавстві – це одна з форм наукового віддзеркалення навколишньої дійсності, що передбачає суб'єкта (людину) і об'єкт моделювання. Призначення моделі при цьому – замінювати або представляти об'єкт вивчення в зручній (наочній) формі [6].

У середині 60-х років минулого століття акцентування уваги на статистичних і математичних методах у географії стало настільки важливим, що необхідність гармонійного поєднання нових кількісних методів з традиційним розглядом предмету географічних досліджень не викликала сумнівів. Це спробував зробити П. Хаггет у монографії «Просторовий аналіз в економічній географії». Відразу після неї була опублікована монографія П. Хаггета і Р. Дж. Чорлі «Моделі в географії», в якій, з одного боку, простежуються положення теорій розміщення, а з іншого, – регіональної науки, де кількісні методи розвивалися незалежно від географії. П. Хаггет і Р. Дж. Чорлі визначають модель як узагальнене, схематичне і спрощене віддзеркалення реального світу, що може бути отримане завдяки процедурам експериментування, конкретизації, спрощення, систематизації, впорядкування, можливості замінити реальний простір, реальний навколишній світ [11].

Модель створюється для зручності пред'явлення інформації, здійснення яких-небудь операцій, для імітації тих процесів, що не можна відтворити лабораторним або яким-небудь іншим дослідним шляхом. У моделі відображаються найголовніші, найістотніші властивості об'єкту, найголовніші зовнішні і внутрішні зв'язки. Модель відмежовується від частковостей, виокремлюючи основне, і в цьому її цінність. Модель не може вичерпати суті об'єкту, вона завжди бідніше за реальну дійсність і не розкриває до кінця всієї її складності [11].

У монографії П. Хаггета і Р. Дж. Чорлі щодо використання моделей у географії зазначається, що відомості про реальний географічний світ, що отримуються за допомогою перенесення в просторі, можна вважати просторовими моделями, а ті, що завдяки перенесенню в часі, – історичними моделями [11]. Перехід до схеми моделі, в якій представлено основні зв'язки, значущі процеси багатоскладної дійсності, забезпечує зрозумілість механізмів взаємодії. За цих умов глибина і складність реальних процесів сприймається легше і повніше.

Моделюванню в географії різною мірою піддаються географічні об'єкти, процеси і явища. Взаємодію об'єктів у географічному просторі моделювати найскладніше. Для моделювання необхідно визначити сферу обмеження і спробувати оптимально зімітувати дійсність, в якій визначити окремі об'єкти і взаємозв'язки структурних елементів. Моделі – це свого роду відображення явищ і процесів через систему уявлень про ці об'єкти, властивості, процеси і взаємозв'язок між ними [10]. Моделі розглядаються також як об'ємні репродукції [4].

Моделі в географічних науках представлені достатньо широко. Уявлення про природний об'єкт, наприклад, за умов його безпосереднього спостереження – це перший крок до моделювання, потім уявлення може бути виражене у формі опису, малюнка, схеми, фотографії, профілю, блок-діаграми, карти [6].

О. Топузов стверджує, що різноманітність можливостей використання моделей обумовлена тим, що побудова моделі, що містить безліч елементів, дозволяє об'єднати, з одного боку, одвічне прагнення науки до розкладання складного об'єкту на елементи (для спрощення його емпіричного вивчення), до використання принципу редукціонізму, а з іншого, – до об'єднання цих елементів, до синтезу, до використання принципу інтегратизму [10]. Таким чином, об'єднання в моделі діалектично суперечливих тенденцій перетворює їх на незамінний інструмент вивчення складно організованих об'єктів і природних систем.

У різних дослідженнях [3; 6; 7; 8; 10] наведено приклади критеріїв класифікації моделей. Так, класифікація В. Самойленко заснована на характері і числі субсистем, що враховуються, а саме: описові географічні моделі як первинна формалізація об'єкту дослідження на рівні найзагальніших географічних уявлень; концептуальні моделі як уявлення про об'єкти географічних досліджень на рівні понять і відносин між поняттями; картографічні як образні просторові представлення об'єкту дослідження з урахуванням взаємозв'язків показників, що подаються в картографічній формі (окремим випадком цього типу моделей можна вважати графічні, блокові й інші моделі, що в наочній формі передають зв'язки і відношення між елементами об'єкту дослідження) [10].

Після того, як карта отримала, за визначенням А. Божок, характеристику образно-знакової моделі, картографічне моделювання потрактовує роль карти як моделі об'єктивної реальності [2]. Використовуючи карту в навчанні географії, можна створювати інші типи моделей за допомогою використання математичних вимірювань, статистики та ін. Таким чином, виходячи з логічно сформульованих даних легенди, студенти отримують уявлення про об'єкт. На географічних картах моделюються властивості й особливості природних систем і об'єктів, причому, на відміну від багатьох інших моделей, інформація подається в систематизованому і формалізованому вигляді.

Завдяки працям А. Божок, А. Молочко, В. Остроух [2], в географічній освіті сформована правильна оцінка картографічних знаково-символічних образів навколишньої дійсності і їх місця в освітньому процесі з географії.

Для створення більш повних моделей природних систем необхідно використовувати прийоми обробки і трансформації карт з метою складання різних їх варіантів. Інтерпретація додаткових побудов дозволить отримати уявлення про характер взаємозв'язків між компонентами природи, про їхню ієрархію, можливі зміни тощо. Трансформація моделей, зокрема перехід від дискретного зображення до безперервного, зміна способів зображення поширить можливості цих моделей як інструменту отримання нових знань.

Визначаючи декілька класів зображень, А. Берлянт характеризує їх відмінності в змісті, властивостях, сприйнятті і призначенні [1]. Одним з класів, які визначає А. Берлянт, є плоскі зображення: карти і плани як знакові генералізовані моделі, що побудовані в картографічних проєкціях: топографічні, тематичні, технічні карти різних масштабів і змісту. Нині в навчанні географії широко використовуються інтерактивні, анімовані карти, що дозволяють демонструвати не тільки статичні зображення, але і динаміку процесів.

Об'ємні тривимірні моделі – ще один клас зображень, що відтворюють багатовимірність географічного простору. Це блок-діаграми, панорами місцевості, глобуси, об'ємні карти рельєфу, багатовимірні електронні освітні ресурси.

Динамічні зображення належать до самостійного класу зображень, що в період активного впровадження інформаційних ресурсів в освітній процес стає найбільш затребуваним і актуальним. Зміни об'єктів і процесів у просторі і в часі можна спостерігати за допомогою тематичних Інтернет-ресурсів. У будь-якому випадку, за умов використання різних моделей, зображень замість реального природного об'єкту студенти мають справу з його «заступниками», «репрезентантами». Таким чином, на думку В. Штоффа, модель є «формою наукової абстракції особливого роду, в якій відображені істотні характеристики об'єкту вивчення, що закріплені в уявленнях, зв'язках і відносинах речових або знакових елементів, що наочно сприймаються» [12]. Тоді можна говорити про те, що модель дозволяє представити визначене загальне відношення об'єкту, який вивчається, що створює умови для вивчення його властивостей.

Особливе значення моделювання у процесі вивчення географії в коледжі, на наш погляд, може бути визначене такими положеннями:

1. Оскільки розміри природних систем великі, то географічні моделі, моделювання простору забезпечують можливість застосування зручного для сприйняття масштабу природних об'єктів і явищ.

2. Географічне моделювання дозволяє спостерігати зміни масштабу часу. Завдяки відтворенню часових процесів за допомогою географічного моделювання та інформаційних технологій стають доступними для спостереження, наприклад, рух плит літосфери, циркуляція атмосфери.

3. Природний територіальний комплекс будь-якого розміру і з великою кількістю складових – це множина взаємодій і сукупність зв'язків. Географічне моделювання таких об'єктів дозволяє створити деяке, хоча і не повне, уявлення про систему в цілому.

У практиці викладання географії у коледжі використовуються і більш прості і більш доступні географічні моделі: профілі, рельєфні карти, глобус, макет, телурій, статистичні моделі тощо.

Обов'язковою умовою для створення моделей є їх зовнішня схожість з об'єктом, що зображається, і збереження пропорцій окремих частин за умов деякої схематизації й умовності образотворчих засобів. Досить рідко в практиці викладання в коледжі застосовується метод моделювання природних процесів. Нині саме цей напрям розвивається найінтенсивніше, що пов'язано, насамперед, з розробкою електронних освітніх ресурсів.

О. Скуратович зазначає, що спонтанні моделі природних процесів під час викладання географії практично не знаходять застосування. Ці моделі засновані на зовнішній схожості між явищами, тобто одні явища і процеси ніби слугують моделями інших. Наприклад, сніг моделює еолові форми рельєфу, утворення барханів; дощові руслові потоки – явища в річкових долинах (відкладення алювія, утворення закрутів, підмив берегів); тріщини у глинистій кірці на місці висихаючих калюж асоціюються з утворенням такирів тощо. Науковець доводить доцільність використання спонтанних природних моделей під час вивчення фізико-географічних явищ [6].

Цінність моделювання природних явищ і спостереження спонтанних моделей очевидна. Проте, при цьому треба мати на увазі, що спостерігаються не самі явища, а їх подібності, тому в роботі з такими

моделями необхідні постійні корекції, наприклад: приблизно таким чином відбувається перенесення піску; схожу роботу виконує вода в річці тощо. Це необхідно для того, щоб уникнути ототожнення в свідомості студентів моделей з дійсністю.

Головне, що ті природні явища, що піддаються безпосередньому спостереженню, ніби імітують інші явища, спостерігати які безпосередньо можливості немає. Так, за визначенням Г. Камериловой, дидактична цінність об'ємних моделей обумовлена тим, що вони передають особливості об'єкту в тривимірному зображенні і, у зв'язку з цим, слугують ніби перехідним містком між природними об'єктами (явищами) і їх образом, що з методичного погляду надзвичайно важливо для утворення правильних географічних уявлень [5].

Моделювання у процесі вивчення географії обумовлене, перш за все, змістом предмету, а саме:

- багато форм земної поверхні і властиві їм структури не доступні для безпосереднього спостереження;

- процеси динаміки земної кори, атмосфери, гідросфери обумовлені взаємодією низки процесів (внутрішніх і зовнішніх сил Землі), відбуваються приховано, швидкоплинні або тривають мільйони років, тому недоступні для сприйняття студентів;

- знання про зображення і розміщення географічних об'єктів можуть бути
- сформовані тільки із залученням таких моделей, як глобус і карта;
- навіть безпосереднє спостереження окремих природних об'єктів і процесів утруднює виокремлення істотних ознак, що їх визначають.

Застосування на заняттях географічних моделей повинно відповідати вимогам, а саме:

- моделі повинні відображати істотні ознаки морфології і структури елементів земної поверхні, що вивчаються;

- на моделях повинні бути розкриті зв'язки, відносини і функціональні залежності об'єктів і явищ, що вивчаються;

- моделі форм рельєфу (макети) повинні формувати правильні уявлення про форми рельєфу, що зображаються на картах;

- демонстраційні моделі повинні забезпечувати хорошу видимість основних деталей морфології і структури форм модельованої поверхні або яких-небудь явищ під час віддалення на велику відстань (6 – 8 метрів);

- географічні моделі, що використовуються в освітньому процесі у коледжі, повинні характеризуватися простотою сприйняття і врахуванням вікових та індивідуальних пізнавальних можливостей студентів.

Складність процесу географічного моделювання, створення моделі, полягає в переході від дійсності до її схеми – моделі, де підкреслюються основні зв'язки, визначені процеси і механізми взаємодії компонентів, що є найбільш актуальним у формуванні пізнавальної активності студентів.

Змістові лінії, яким відповідають певні географічні моделі, покладені нами в основу методики поетапного формування географічних уявлень студентів коледжу:

- Уявлення про зовнішній вигляд географічного об'єкту (явища) покликане створити в свідомості тих, хто навчається, образ об'єкту, що вивчається, наприклад: озеро, ліс, господарський об'єкт, гірський масив, агломерація тощо.

- Розміщення географічних об'єктів у просторі, наприклад: розподіл кліматичних поясів, розломів земної кори, електростанцій, положення Землі щодо Сонця в різні часи року, розташування на поверхні Землі природних і господарських об'єктів.

- Властивості географічних об'єктів та явищ, наприклад: родючий ґрунт, зволоженість, випаровуваність, інтенсивне й екстенсивне господарство, твердість, металоємність, водомісткість тощо.

- Процеси, такі як: вітрова і водна ерозія, накопичення осадів, круговорот води, міграція, урбанізація, вулканічна діяльність тощо.

- Склад географічних об'єктів (явищ), наприклад: склад галузей і виробництв, оболонки планети, поділ Світового океану на частини, склад експорту й імпорту, мовні сім'ї і групи тощо.

- Структура географічних об'єктів, наприклад: будова земної кори, повітряні маси, будова платформи, структура народного господарства, структура зайнятості в різних країнах світу, галузях, професіях, структура і розміщення сільського господарства тощо.

- Зв'язки географічних об'єктів і явищ, причинно-наслідкові, часові, просторові, функціональні і структурні зв'язки. Наприклад, залежність нагрівання земної поверхні від кута падіння сонячних променів, залежність режиму річок від клімату, природна зональність на рівнинах і висотна поясна в горах, взаємозв'язок форм організації виробництва, економічні зв'язки, міжгалузеві і внутрішньогалузеві зв'язки тощо.

Такого роду змістовні лінії співвідносяться з певними типами моделей. Так, наприклад, формування уявлень про зовнішній вигляд географічного об'єкту пов'язане з необхідністю безпосереднього спостереження об'єкту. У разі неможливості прямого спостереження варто скористатися мультимедіа зображеннями. Можливий також словесний опис об'єкту. Формування уявлень про процеси, наприклад, про водну ерозію, потребують постановки досліду, що показує залежність ступеня розмивання ґрунту від швидкості потоку й ухилу поверхні. Можливе також пряме спостереження явища в природі, перегляд відеофрагменту, а також словесне пояснення викладача.

Типологія моделей, визначена відповідно до змістовних ліній, містить: моделі образу об'єкту, моделі розміщення в просторі, зокрема прогностичні, моделі складу, моделі властивостей, моделі процесів, моделі структур; моделі зв'язків.

На рисунку 1 представлені змістові лінії вивчення географії й адекватні їм типи моделей.

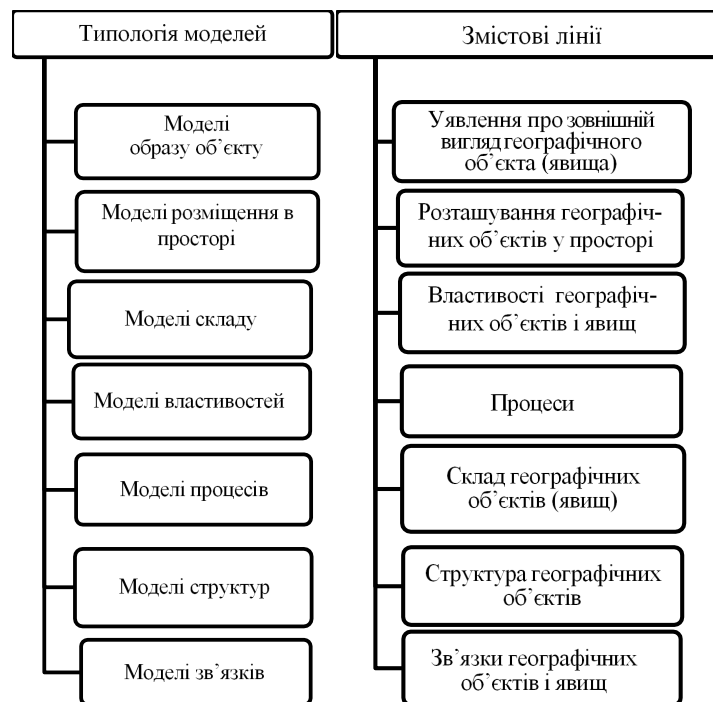


Рис. 1. Співвідношення змістових ліній географічної освіти і типів географічних моделей.

Ця типологія, на нашу думку, має декілька переваг, оскільки безпосередньо пов'язана зі змістом предмету і методами навчання, а також може слугувати основою практичних завдань. Типологія відображає два основні принципи теорії навчання, що простежуються в працях провідних методистів-географів: відповідність змісту, що вивчається, і поетапне ускладнення діяльності тих, хто навчається.

Висновок. Отже, географічне моделювання займає особливе місце у вивченні глобальних, регіональних і локальних геосистем, відображаючи сутність просторово-часових взаємозв'язків і взаємодій реально існуючих явищ і процесів у статичній, динамічній, картографічній, графічній та інших формах.

Література

- Берлянт А.М. Картография: учебник / А.М. Берлянт. – Москва: КДУ, 2011. – 464 с.
- Божок А.П. Картознавство: підручник / А.П.Божок, А.М.Молочко, В.І.Остроух. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2014. – 332 с.
- Вішнікіна Л.П. Компетентісне навчання географії в основній школі: монографія / Л.П.Вішнікіна. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. – 280 с.
- Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
- Камерилова Г.С. Моделирование системы географических понятий на основе принципа многозначной смысловой контекстности / Г.С.Камерилова // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – №25-28 (366-269). – С. 63-64.
- Кобернік С.Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / С.Г.Кобернік, Р.Р.Коваленко, О.Я.Скуратович. – Київ: Навч. книга, 2005. – 319 с.
- Лаврук М.М. Методика навчання географії: практична і самостійна робота студентів: навч.-метод. Посібник / М.М. Лаврук. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 136 с.
- Люхіна Н. В. Методика використання навчальних моделей у шкільному курсі географії 6-8 класів: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В.Люхіна. – Київ, 2014. – 20 с.

9. Николина Н.Н. Личностно-ориентированное обучение / Н.Н.Николина, М.И.Лукьянова, С.Н.Митин. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2008. – 103 с.
10. Топузов О.М. Загальна методика навчання географії: підручник / О.М.Топузов, В.М.Самойленко, Л.П.Вішнікіна. – Київ: ДНВП «Картографія», 2012. – 248 с.
11. Хаггет П. Модели в географии / П.Хаггет, Р. Дж.Чорли. – Москва: Прогресс, 1971. – 384 с.
12. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А.Штофф. – Москва: Наука, 1966. – 302 с.

References

1. Berlyant A.M. Kartografiya: uchebnik / A.M. Berlyant. – Moskva: KDU, 2011. – 464 s.
2. Bozhok A.P. Kartoznavstvo: pidruchnyk / A.P.Bozhok, A.M.Molochko, V.I.Ostroukh. – Kyiv: VPTs «Kyivskiy universytet», 2014. – 332 s.
3. Vishnikina L.P. Kompetentnisne navchannia heohrafiy v osnovnii shkoli: monohrafiia / L.P.Vishnikina. – Poltava: TOV «ASMI», 2017. – 280 s.
4. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
5. Kamerilova G.S. Modelirovanie sistemy geograficheskikh ponyatiy na osnove principa mnogoznachnoy smyslovoj kontekstnosti / G.S.Kamerilova // Kraeznavstvo. Geografiya. Turizm. – 2004. – №25-28 (366-269). – S. 63-64.
6. Kobernik S.H. Metodyka navchannia heohrafiy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: navch. posib. / S.H.Kobernik, R.R.Kovalenko, O.Ya.Skuratovych. – Kyiv: Navch. knyha, 2005. – 319 s.
7. Lavruk M.M. Metodyka navchannia heohrafiy: praktychna i samostiina robota studentiv: navch.-metod. Posibnyk / M.M. Lavruk. – Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 2015. – 136 s.
8. Liukhina N. V. Metodyka vykorystannia navchalnykh modelei u shkilnomu kursi heohrafiy 6-8 klasiv: avtoref. dys. kand. ped. nauk / N.V.Liukhina. – Kyiv, 2014. – 20 s.
9. Nikolina N.N. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie / N.N.Nikolina, M.I.Luk'yanova, S.N.Mitin. – Ul'yanovsk: IPK PRO, 2008. – 103 s.
10. Topuzov O.M. Zahalna metodyka navchannia heohrafiy: pidruchnyk / O.M.Topuzov, V.M.Samoilenko, L.P.Vishnikina. – Kyiv: DNVP «Kartohrafiia», 2012. – 248 s.
11. Hagget P. Modeli v geografii / P.Hagget, R. Dzh.Chorli. – Moskva: Progress, 1971. – 384 s.
12. Shtoff V.A. Modelirovanie i filosofiya / V.A.Shtoff. – Moskva: Nauka, 1966. – 302 s.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-21-27

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІЧНИХ ЗВО

I. В. Хом'юк, orcid.org/0000-0002-2516-2968

С. А. Кирилащук, orcid.org/0000-0002-8972-3541

В. В. Хом'юк

У статті розкрито зміст змішаного навчання, яке більшість ЗВО для забезпечення належної якості вищої освіти почали використовувати в освітньому процесі. Проаналізовано моделі змішаного навчання, які використовують для навчання студентів у технічних ЗВО. Презентовано деякі моделі змішаного навчання під час вивчення вищої математики студентами факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії ВНТУ. Запропоновано для реалізації освітнього процесу в дистанційній формі використовувати електронну систему управління освітнім процесом і підтримки методичної та наукової роботи JetIQ та інші платформи для дистанційного навчання. Авторами наведено деякі шляхи контролю за результатами змішаного навчання студентів вищої математики.

Ключові слова: вища математика, дистанційне навчання, електронна система управління освітнім процесом, змішане навчання, контроль, онлайн та офлайн навчання, освітній процес.

USE OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN HIGHER MATHEMATICS CLASSES IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

I. V. Khomyuk, S. A. Kyrylashchuk, V.V. Khomyuk

The article reveals the content of blended learning, which most HEIs have begun to use in the educational process to ensure the proper quality of higher education. The importance of choosing this direction is that the disciplines of basic training are from the list of basic and most difficult in terms of training future engineers. It is determined that the system of blended learning

contains certain structural elements, the task of which is to perform certain functions of the educational process. The models of blended learning, which are used for training students in technical HEI, are analyzed. It was found that to ensure high efficiency of the educational process in a mixed format, the teacher must master the information educational technologies, as well as take into account their development, constantly improve their information culture through self-education. Successful study of a discipline using blended learning technology, primarily depends on the willingness of the teacher to adapt their approach to the presentation of material, teaching methods and understanding of the roles of teacher and student in the educational process. Some models of blended learning during the study of Higher Mathematics by students of the Faculty of Information Technology and Computer Engineering of VNTU are presented. It is proposed to use the electronic system of educational process management and support of methodical and scientific work of JetIQ and other platforms for distance learning to implement the educational process in distance form. It is determined that the main task of a teacher of Higher Mathematics during blended learning is to design a course, i.e. to make a clear and understandable course, to divide educational material by topics, to add tasks of an applied nature. The authors present some ways to control the results of blended learning of students of Higher Mathematics, namely: indicators of student presence in the JetIQ system; passing the current and final test control; results of evaluation of written works (files sent to the teacher); student activity during video conferences; support of educational activity by means of messengers.

Keywords: *Higher Mathematics, distance learning, electronic system of educational process management, blended learning, control, online and offline learning, educational process.*

Пандемія, що охопила весь світ та Україну, внесла свої корективи в усі сфери життя, наклавши свій відбиток на організацію освітнього процесу, зокрема. Викладачі вчилися, маючи певний досвід спілкування за допомогою електронних технологій та технічних засобів, трансформувати все своє спілкування зі студентами у віртуальний формат. Саме так було на початку пандемії, коли всі ЗВО перейшли на використання технологій дистанційного навчання. Наразі, більшість ЗВО для забезпечення належної якості вищої освіти почали використовувати в освітньому процесі змішані технології навчання. Такого типу технологіям організації навчального процесу надають перевагу викладачі кафедри вищої математики ВНТУ. Важливість вибору саме цього напрямку є те, що дисципліни фундаментальної підготовки є з переліку базових та найскладніших у плані підготовки майбутніх інженерів.

Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що базовими для впровадження змішаного навчання в освітню практику є дослідження пов'язані з теоретико-методологічними, методичними та операційно-процесуальними його аспектами (Х. Стакер, Ч. Бонк, М. Хорн, Ч. Грейхам та ін.). Педагогічним аспектам змішаного навчання присвячені праці таких українських науковців як Н. Олійник, В. Кухаренко, С. Березенської, К. Бугайчук, А. Столяревської, О. Рибалко та ін. У працях В. Бикова, А. Андрєєва, В. Солдаткіна, О.Тіхомірової та ін. розроблені теоретичні положення впровадження змішаного навчання в освітній процес. Практичним аспектам реалізації змішаного навчання присвячені роботи дослідників Ч. Грейхам та Ч.Бонк. Науковці П. Автономов, В. Буряк, Л. Петренко, М. Скаткін, А. Сорокін розглядали умови ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Як бачимо, більшість аспектів змішаного навчання були предметом вивчення, але проблема реалізації змішаного навчання в процесі вивчення вищої математики майбутніми інженерами вимагає подальшого дослідження в рамках системи навчання, яка існує нині, що не завжди здатна створити умови для всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця. Нові технології навчання, які активно впроваджуються в освітній процес, для того щоб сприяли швидкому та ефективному засвоєнню знань студентів – вимагають створення сприятливих умов. Це, певною мірою, свідчить про існування невирішених питань та підкреслює необхідність подальших наукових досліджень.

Мета статті – розкрити різні шляхи реалізації технології змішаного навчання студентів вищої математики в технічних ЗВО.

Для вивчення проблеми реалізації технології змішаного навчання в освітньому процесі проаналізуємо дефінітивну основу дослідження. Ретроспективний аналіз показав, що: 1) передумовою для виникнення змішаного навчання було створене у 1974 р. М. Крюгером штучне інтерактивне середовище, яке було кероване комп'ютером («відеоплейс»), що сьогодні має назву – елемент гейміфікації освітнього процесу; 2) генезис «змішаного навчання» бере свій початок в 1990р.; 3) термін «змішане навчання» вперше було вжито у 2001 р. Дж. Ламбом для позначення нового освітнього явища. Термін «змішане навчання» англословного походження (blended або hybrid learning), що в перекладі трактується як «змішувати» і, таким чином, визначає сутність даної моделі навчання. Відбувається злиття двох освітніх моделей навчання: офлайн навчання забезпечує зворотній зв'язок та розвиває навички спілкування, тоді як онлайн навчання спрямоване на прискорення процесу отримання знань. У сучасній науковій літературі термін «змішане навчання» трактується неоднозначно, виходячи з досить складної природи цього утворення. Результати знайдених тлумачень подано в таблиці 1.

Тлумачення терміна «змішане навчання»

№	Автор	Тлумачення
1	А. Логінова [6]	метод, який поєднує в собі традиційне навчання й деякі елементи дистанційного навчання
2	Г.Чередніченко, Л.Шапран [3]	поєднання традиційних формальних засобів навчання з неформальними
3	А.Стрюк [3]	цілеспрямований процес здобування ЗУН в умовах інтеграції аудиторної й позааудиторної навчальної діяльності здобувачів освіти на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання.
4	М. Kathleen [3]	поєднання різних видів навчальних заходів, включаючи очне навчання, онлайн електронне навчання й самонавчання на робочому місці
5	Довідник змішаного навчання [12]	«діапазон можливостей, представлених завдяки об'єднанню Інтернету й електронних засобів масової інформації, з формами, які вимагають фізичної присутності в класі викладача і здобувачів освіти»

Проаналізувавши наведені різні тлумачення терміну можна констатувати, що спільним для них є поєднання в певному співвідношенні традиційного (офлайн) та дистанційного (онлайн) навчання. Підсумовуючи наведені погляди на поняття «змішане навчання», ми пропонуємо розглядати *змішане навчання в контексті вивчення вищої математики* як технологію, що поєднує кращі традиційні та інноваційні форми навчання, трансформує структуру й зміст навчання вищої математики, з метою забезпечення майбутніх інженерів можливостями для формування самоосвітньої та метематичної компетентностей, розвитку цифрової грамотності.

Концептуальні положення, змістова та процесуальна частини змішаного навчання досить активно розробляються та успішно використовуються нині в провідних університетах Європи, Канади та США. Як і будь-яка система, система змішаного навчання містить у собі певні структурні елементи, завдання яких виконувати певні функції освітнього процесу. Дослідники визначають у системі змішаного навчання такі аспекти [8, с. 24]: 1) інституційний (передбачає організацію стратегії електронного навчання в інтеграції із класно-урочним навчанням); 2) технологічний (включає в себе систему управління навчанням (LMS– Learning Management System)); 3) навчально-методичний (передбачає розробку методик, моделей навчально-методичного забезпечення в середовищі електронного навчання). Як і будь-який інший вид навчання, змішане навчання має свої варіанти практичної діяльності, які розроблені на основі теорії, тобто існують певні моделі такого процесу. Будь-яке моделювання педагогічного процесу представлене, відповідно, функціями конкретного виду професійно-педагогічної діяльності [10; 1]. У цьому контексті відомий німецький фахівець із педагогічної діагностики та моделювання К. Інгенкамп зауважує, що «під моделлю розуміється така уявно подана чи матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна подати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [4, с. 23]. Таке розуміння моделі візьмемо за основу в класифікації моделей змішаного навчання. Опираючись на закордонний досвід використання змішаного навчання [8] в освітньому процесі, можна виокремити шість моделей змішаного навчання, які представлено на рис. 1.

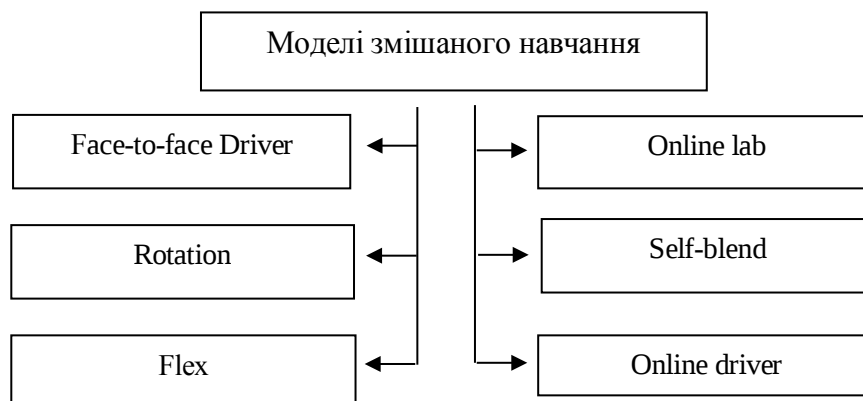


Рис. 1. Класифікація моделей змішаного навчання.

Основні характеристики кожної моделі визначено в таблиці 2.

Характеристика моделей змішаного навчання

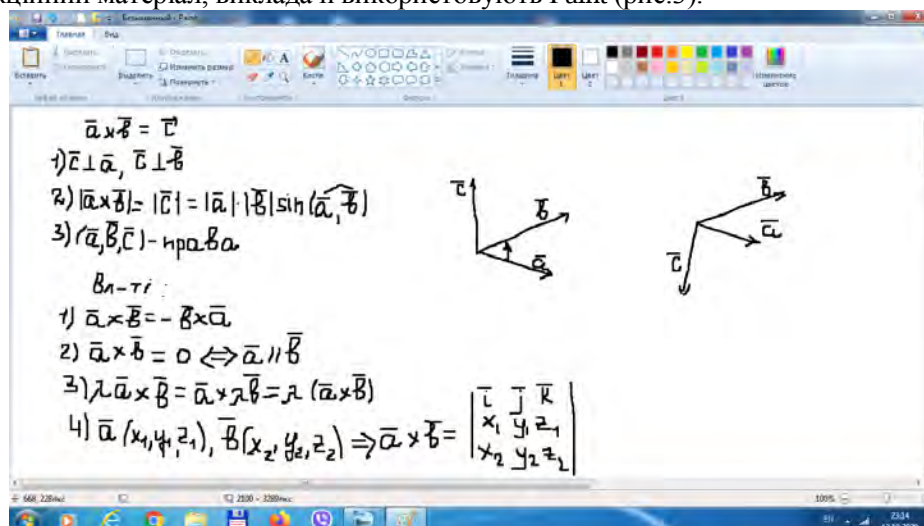
№	Назва моделі	Характеристика
1	<i>Face-to-face Driver</i>	доповнення аудиторного навчання онлайн-навчанням, до електронних ресурсів доступ забезпечується з комп'ютерного класу, дому або лабораторії (прикладом є модель «перевернутий клас»)
2	<i>Rotation</i>	поєднує в собі чергування онлайн та офлайн навчання під керівництвом викладача відповідно до графіку (прикладом є модель «ротаційні групи»)
3	<i>Flex</i>	навчальний процес більшу частину часу зосереджений в електронному навчальному середовищі при очній підтримці викладача
4	<i>Online lab</i>	проведення навчання в спеціальному класі (онлайн-лабораторії), де студенти можуть отримувати онлайн-консультації викладача, а технічне забезпечення процесу навчання здійснюють лаборанти
5	<i>Self-blend</i>	студенти можуть самостійно обрати онлайн-курси, як доповнення до вивчення офлайн навчальних дисциплін
6	<i>Online driver</i>	студенти навчаються онлайн в електронному середовищі, а атестацію проходять очно

Успішне вивчення тієї чи іншої дисципліни з використанням технології змішаного навчання, першочергово, залежить від готовності викладача адаптувати свій підхід до викладу матеріалу, методів викладання та розуміння ролей викладача і студента в освітньому процесі. За таких умов змінюється місце викладача в освітньому процесі, тепер він виконує функції тьютора та фасилітатора [9]. Як тьютор, він відповідає за ведення цілісного освітнього модуля, організацію групової й індивідуальної роботи зі студентами. Він є ключовою фігурою при дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять зі студентами. Як фасилітатор, він стимулює та спрямовує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності студентів. Відповідно до таких вимог організації освітнього процесу із використанням технологій змішаного навчання викладачі мають добре вміти використовувати онлайн-технології та опановувати нові, тобто володіти цифровою грамотністю. Крім того, виділяють основні чотири ключових компетентності, якими мають володіти викладачі [7], а саме: 1) інтеграція технологій – здатність ефективно поєднувати онлайн та офлайн навчання; 2) використання даних – здатність використовувати для контролю активності та ефективності навчання студента цифрові інструменти, що дають можливість управляти прогресом студентів; 3) персоналізація – здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізовувати власні цілі, швидкість або метод навчання; 4) онлайн-взаємодія – здатність налагодити ефективну онлайн-взаємодію зі студентами та студентів між собою.

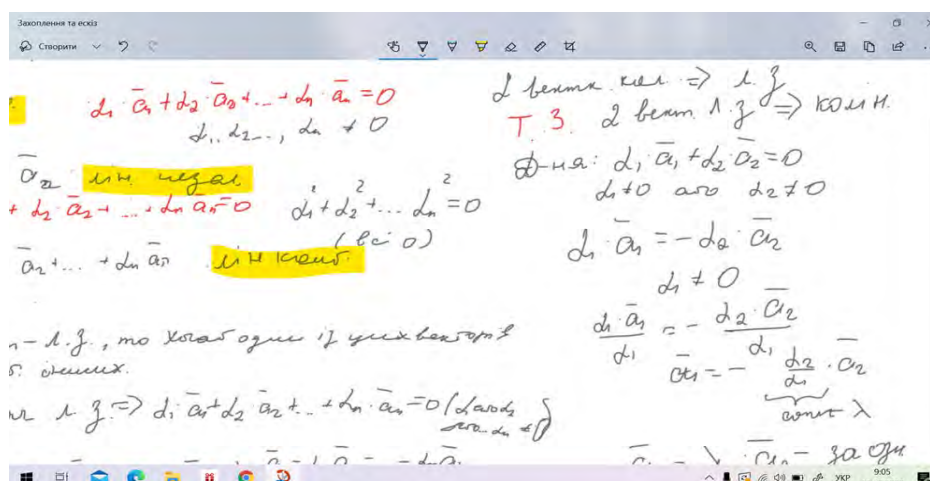
Для прикладу, розглянемо як функціонують деякі моделі змішаного навчання під час вивчення вищої математики студентами [2; 5] факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії ВНТУ. Модульна організація навчального процесу має, безумовно, свої переваги, порівняно із традиційною, оскільки весь матеріал дисципліни поділено на більш дрібніші змістові модулі, контроль за засвоєнням навчального матеріалу яких здійснювати ще важче, особливо під час дистанційного навчання.

Згідно моделі *Rotation*, навчання у ВНТУ по графіку поєднує в собі чергування онлайн та офлайн навчання: один тиждень дистанційний, на якому проводяться лекції зі всіх предметів на всіх курсах навчання, другий – практичний, передбачає проведення практичних, лабораторних занять офлайн. Викладачі кафедри вищої математики для реалізації освітнього процесу в дистанційній формі використовують електронну систему управління освітнім процесом і підтримки методичної та наукової роботи JetIQ та інші платформи для дистанційного навчання, зокрема Googl Meet, Zoom. Для надання доступу студентам до електронних ресурсів з дисципліни «Вища математика», викладачі використовують навігатори навчальних ресурсів (ННР), де розміщують усі необхідні матеріали курсу, оскільки від організації змісту та структури курсу залежить успішність онлайн-навчання [11]. Студентів знайомлять із тими методичними матеріалами дисципліни, які розташовані на сайті курсу, як знайти необхідну інформацію. Оскільки під час онлайн-навчання студенти можуть легко втратити інтерес до навчання, тому основне завдання викладача – чітко та зрозуміло скласти курс, розподілити навчальний матеріал за темами, додати завдання прикладного характеру.

Організацію відео-конференцій з метою проведення лекційних занять та надання консультацій викладачі здійснюють за допомогою інструментарію Meet (G Suite for Education) з аккаунту корпоративної пошти через систему JetIQ. Зрозуміло, що викладання курсу «Вища математика» не може обмежитись тільки використанням презентацій Power Point (слайдів), які, звісно, широко використовуються. Як дошку, пояснюючи лекційний матеріал, викладачі використовують Paint (рис.3).



Спростує написання теоретичного матеріалу застосування графічного планшету.



25

Контроль за результатами навчання студентів викладачі здійснюють за:

- показниками присутності студентів у системі JetIQ;
- проходженням поточного та підсумкового тестового контролю;
- активністю студентів при проведенні відео-конференцій;
- підтримкою навчальної активності за допомогою месенджерів;
- за результатами оцінювання письмових робіт (надіслані викладачу файли).

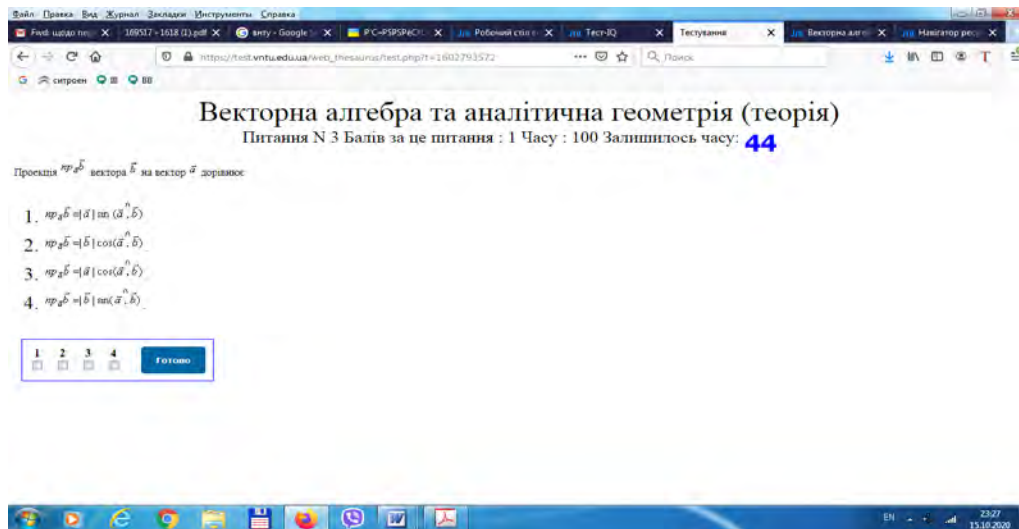


Рис. 5. Веб-сторінка тестового завдання з вищої математики.

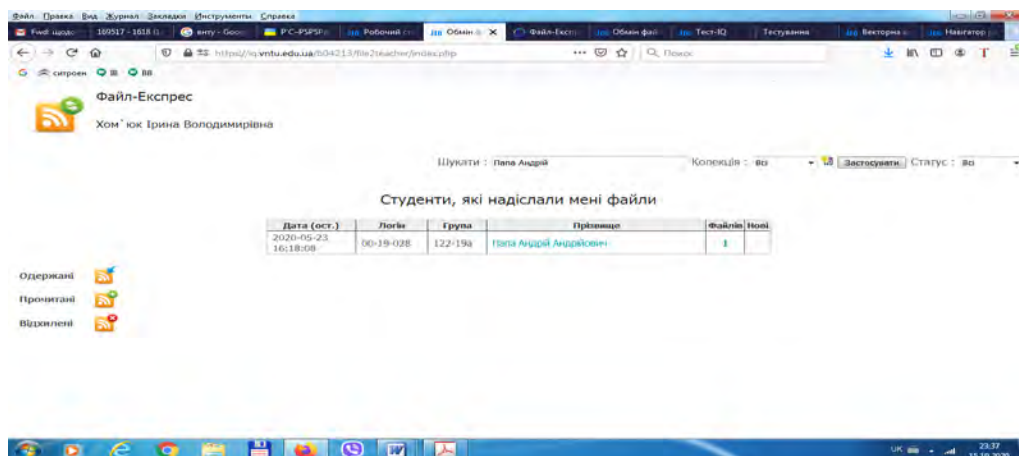


Рис. 6. Веб-сторінка «Комунікації» електронної системи JetIQ.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел та вивчення досвіду науковців у контексті змішаного навчання відкриває широкі можливості для його використання на заняттях з вищої математики як ресурсу формування математичної та ключових компетентностей та інформаційної грамотності здобувачів вищої освіти. Для того, щоб забезпечити високу ефективність освітнього процесу в змішаному форматі, викладач має оволодівати інформаційними освітніми технологіями, а також урахувувати їхній розвиток, постійно вдосконалювати свою інформаційну культуру шляхом самоосвіти.

Залучення в освітній процес технологій змішаного навчання дозволяє: 1) адаптувати освітній процес під кожного студента залежно від його індивідуальних освітніх можливостей, швидкості засвоєння матеріалу; 2) реалізувати мобільність та гнучкість освітнього процесу завдяки вибору різних навчальних середовищ; 3) підвищити навчальну мотивацію, соціальну активність при засвоєнні нового матеріалу, рефлексію; 4) конструювати студенту власну навчальну траєкторію, що передбачає заміну парадигми знань на інтерактивну взаємодію викладача та студента.

Подальшої уваги дослідників потребують питання розробки форм та методів змішаного навчання на основі теорії, які можна реалізувати в рамках відповідних методичних систем навчання.

Література

1. Бондаренко З. В. Інтегративний підхід до формування професійних компетенцій майбутніх інженерів шляхом використання засобів математичного моделювання/ З. В. Бондаренко, Клочко В.І., С. А. Кирилашук / Сучасні

- інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ВДПУ – 2016. – № 46. – С. 114-117.
2. Бондаренко З. В. Методичні аспекти навчання дискретної математики майбутніх фахівців з інформаційних технологій / З. В. Бондаренко, С. А. Кирилашук, Т. Г. Кирилашук // Педагогіка безпеки. – 2018. – Том. 3, № 2. – С. 145-152.
3. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання, 2016, Том 54, №4. – С.1-18.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Ключко В. І. Розвиток математичної компоненти інженерно-професійних здібностей студентів ЗВТО/ В. І. Ключко, З. В. Бондаренко, С. А. Кирилашук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини., 2019. – №2. – С.45-61.
6. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения / А. В. Логинова // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 809-811.
7. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
8. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхощка, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – Київ, 2019 – 196 с.
9. Хом'юк І. В. Сучасні ролі викладача в освітньому процесі вищої школи в контексті компетентнісного підходу / І. В. Хом'юк // Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Кривий Ріг : КДПУ. – С. 213-216.
10. Хом'юк І. В. Математичне моделювання в контексті здійснення між предметних зв'язків курсу вищої математики у ВНЗ / В. В. Хом'юк, І. В. Хом'юк // Збірник наукових праць «Актуальні питання природничо-математичної освіти». – Суми : Сумський держ. педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, 2017. – Вип. 2(10). – С. 43-50.
11. Хом'юк І. В. Запровадження елементів дистанційного навчання у процесі опанування курсом вищої математики в середовищі системи підтримки навчального процесу JETIQ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmove/pmove20/paper/view/10026>
12. Bonk C.J. The Handbook of Blended Learning: Global erspectives, Local Designs / Bonk,C.R. Graham, M.G. Moore. – Pfeiffer, 2006. – P. 34.

References

1. Bondarenko Z. V. Intehratyvnyi pidkhdid do formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnikh inzheneriv shliakhom vykorystannia zasobiv matematychnoho modeliuvannia/ Z. V. Bondarenko, Klochko V.I., S. A. Kyrylashchuk / Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. r.. – Kyiv-Vinnytsia : VDPU – 2016. – № 46. – S. 114–117.
2. Bondarenko Z. V. Metodychni aspekty navchannia dyskretnoi matematyky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii/ Z. V. Bondarenko, S. A. Kyrylashchuk, T. H. Kyrylashchuk / Pedahohika bezpeky. – 2018.- tom 3, № 2. – S. 145-152.
3. Buhaichuk K.L. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta stratehiia vprovadzhennia v osvitnii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv / K. L. Buhaichuk // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 2016, Tom 54, №4. – S.1-18.
4. Ynhenkamp K. Pedahohycheskaia dyahnostyka: per. s nem. / K. Ynhenkamp. – M. : Pedahohyka, 1991. – 240 s.
5. Klochko V. I. Rozvytok matematychnoi komponenty inzhenerno-profesiinykh zdibnostei studentiv ZVTO/ V. I. Klochko, Z. V. Bondarenko, S. A. Kyrylashchuk / Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni P. Tychny., 2019. – №2. – S.45-61.
6. Lohynova A. V. Smeshannoe obuchenye: preymushchestva, ohranycheniya y opaseniya / A. V. Lohynova // Molodoi uchenyi. – 2015. – №7. – S. 809-811.
7. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
8. Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v systemi vidkrytoi pislidyplomnoi osvity: pidruchnyk /za zah. red. V. V. Oliinyka, red. kol.: S. P. Kasian, L. L. Liakhotska, L. V. Bondarenko; DVNZ «Un-t menedzh. osvity». – Kyiv, 2019 – 196 s.
9. Khomiuk I. V. Suchasni roli vykladacha v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkhdodu / I. V. Khomiuk // Formuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei zasobamy suchasnykh osvitnykh tekhnolohii: materialy Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii. – Kryvyi Rih : KDPU. – S. 213-216.
10. Khomiuk I. V. Matematyчне modeliuvannia v konteksti zdiisnennia mizh predmetnykh zviazkiv kursu vyshchoi matematyky u VNZ / V. V. Khomiuk, I. V. Khomiuk // Zbirnyk naukovykh prats «Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity». – Sumy : Sums'kyi derzh. pedahohichnyi universytet im. A. S. Makarenka, 2017. – Vyp. 2(10). – S. 43-50.
11. Khomiuk I. V. Zaprovdzhennia elementiv dystantsiinoho navchannia u protsesi opanuvannia kursom vyshchoi matematyky v seredovyshchi systemy pidtrymky navchalnoho protsesu JETIQ [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmove/pmove20/paper/view/10026>
12. Bonk C.J. The Handbook of Blended Learning: Global erspectives, Local Designs / Bonk,C.R. Graham, M.G. Moore. – Pfeiffer, 2006. – R. 34.

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Л. С. Задворняк, orcid.org/0000-0002-8677-5813

Суспільна значущість проблеми розвитку громадянськості визначається потребою суспільства в соціальній активності студентів і необхідністю виховання в них якостей, що входять в поняття «громадянськість». У статті розкрито сутність і зміст понять «позааудиторна робота», «громадянськість»; обґрунтовано соціально-історичні передумови і теоретико-педагогічні аспекти розвитку громадянськості студентської молоді в процесі позааудиторної виховної роботи. Статтю присвячено актуальним питанням організації позааудиторної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти, як засобу формування й розвитку в них громадянськості. Розглянуто основні форми та напрямки організації позааудиторної діяльності здобувачів вищої освіти, визначено її потенціал у формуванні громадянськості майбутніх педагогів.

Ключові слова: позааудиторна робота, громадянськість, громадянське виховання, патріотизм, професійна освіта, майбутні вчителі, студентська молодь, заклад вищої освіти.

EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF FORMATION CITIZENSHIP OF FUTURE TEACHERS

L. S. Zadvornyyak

Civic education of students, aimed at the development of citizenship as an integrative quality of personality, is one of the pressing problems of the modern Ukrainian state, which combines: internal freedom and respect for state power, love for the Motherland and desire for peace, self-esteem and discipline, manifestation of patriotic feelings and culture of interethnic communication. The social significance of the problem of citizenship development is determined by the need of society in the social activity of students and the need to educate them in the qualities included in the concept of "citizenship". The article reveals the essence and content of the concepts "extracurricular activities", "citizenship"; the socio-historical preconditions and theoretical and pedagogical aspects of the development of citizenship of student youth in the process of extracurricular educational work are substantiated. The article is devoted to topical issues of organization of extracurricular activities of students of pedagogical institutions of higher education as a means of formation and development of their citizenship. The main forms and directions of organization of extracurricular activities of higher education seekers are considered, its potential in the formation of citizenship of future teachers is determined. The process of educating a young person is carried out in various areas of his environment: family, school, team, media and more. They are designed to promote the development of the individual, involving him in civic values, which are revived in modern Ukrainian society by humanistic universal ideals of freedom, goodness, humanism, human dignity, citizenship and patriotism. Purposeful and effectively organized extracurricular activities have a huge potential for the formation of citizenship of future teachers through the development of their pedagogical and creative abilities, self-realization, self-expression and self-development. Various forms of extracurricular work have great potential for shaping the worldview of future teachers, as they unite those who have different interests, which creates conditions for their effective communication. Clearly organized extracurricular activities allow to create conditions for self-realization of students of a pedagogical institution of higher work. This is possible through their participation in various amateur activities, competitions, charity events, etc. The effectiveness of extracurricular activities to form a certain worldview of the younger generation using the potential of extracurricular activities is an integral component of the vocational education system.

Keywords: extracurricular work, citizenship, civic education, patriotism, professional education, future teachers, student youth, higher education institution.

Упродовж багатьох століть людство вирішувало проблеми: як стати хорошим громадянином і хорошою людиною, як подолати конфлікт між ними. Сучасне суспільство вже неможливо уявити без тих змін, які принесли з собою процеси, пов'язані, з одного боку, з глобалізацією, що уніфікує культуру сучасного людства, і, з іншого боку, з посиленням етнічної самобутності окремих народів. Усе це неминуче веде до наслідків, які є першопричиною формування в підростаючого покоління системи громадянських цінностей. Тим часом, ключову роль відіграє система освіти, покликана забезпечити ефективну реалізацію ціннісних пріоритетів патріотичного характеру підростаючому поколінню. Відомо, що будь-який заклад вищої освіти в сучасних умовах виступає в якості інституту соціальної трансляції громадянських цінностей, передаючи

вихованцям ставлення до національної культури і традицій, формуючи самобутність людей, забезпечуючи можливість користуватися всіма правами громадянина, гарантованими законами держави, а також розвиваючи готовність виконувати свій громадянський обов'язок. Для ефективної організації такої роботи важливим є наявність у педагога громадянської позиції, системи патріотичних цінностей, що включає знання історії України, громадянські якості і цивільні відносини особистості, вміння виділяти патріотичні та громадянські пріоритети в своїй діяльності і прагнення діяти на благо Батьківщини. У зв'язку з цим можна підкреслити, що ефективність діяльності педагогів в процесі формування громадянськості студентської молоді безпосередньо залежить від рівня сформованості даних цінностей у самих педагогів [9, с. 104].

Реалізація ідеї формування громадянськості в майбутніх учителів досить актуальна, так як пов'язана з розвитком професійної спрямованості особистості та підготовкою до впровадження технологій становлення громадянськості нового покоління українців. При цьому залучення студентів – майбутніх учителів до патріотичних цінностей буде результативним лише в процесі включення їх в різні види позааудиторної виховної діяльності патріотичного характеру. Адже заклади вищої освіти організовують виховну роботу так, щоб сформувати особистість, здатну реалізовувати громадянську поведінку за умови знання законів права і моралі і ототожнення себе з ними. Таким чином, в період навчання в вузі слід розвивати в кожного студента громадянські якості, що визначають міру його свободи, гуманності, духовності, життєтворчості. Це передбачає виховання високого рівня самосвідомості, самоповаги, власної гідності, незалежності суджень, здатності до орієнтації в світі духовних цінностей і життєвих ситуаціях, готовність приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки.

Виховання громадянина країни – одне з головних питань національного відродження. Питання громадянськості, патріотизму досліджувались у працях таких науковців, як: О. В'яземського, Я. Єршової, А. Козлової, В. Колеснікова, А. Кузіної, А. Лубського, П. Симонова та ін. У розробку проблеми виховання громадянськості в позааудиторній роботі вагомих результатів досягли такі дослідники: Р. Абдулов, С. Вітвицька, Н. Грищенко, Н. Дегтярева, М. Донченко, В. Завгородна, О. Кобрій, А. Марушкевич, О. Онопрієнко, І. Соколова, Г. Троцько, А. Ушаков та інші. Проведений аналіз досліджень з проблеми формування громадянськості у майбутніх учителів в процесі позааудиторної виховної роботи дозволяє виділити ряд протиріч між: суспільною значимістю процесу формування громадянськості у майбутніх педагогів і недостатньою розробленістю педагогічних умов реалізації даного процесу; об'єктивною потребою суспільства в педагогах, які володіють патріотичними цінностями і здатних формувати їх у підростаючого покоління, і недостатнім рівнем готовності майбутніх вчителів до аксіолого-орієнтованої діяльності; доцільністю включення студентів у творчу діяльність і недостатнім використанням потенціалу позааудиторної діяльності в процесі формування громадянськості у майбутніх педагогів.

Метою дослідження є формування громадянськості майбутніх учителів у процесі позааудиторної роботи.

Громадянське виховання студентів, спрямоване на розвиток громадянськості як інтегративної якості особистості, є однією з актуальних проблем сучасної української держави, що укладає в собі: внутрішню свободу і повагу до державної влади, любов до Батьківщини і прагнення до миру, почуття власної гідності і дисциплінованість, гармонійне прояв патріотичних почуттів і культури міжнаціонального спілкування.

Вироблені в суспільстві ідеї, норми, погляди і ідеали визначають, що для формування громадянської свідомості молодого покоління необхідна цілеспрямована педагогічна діяльність. При цьому важливо, щоб утверджені ідеали суспільства сприймалися особистістю як свої власні, сформовані громадянські погляди давали молодій людині можливість оцінювати соціальні явища і процеси, свої вчинки і дії з позиції інтересів суспільства. Здобуття Україною державного суверенітету поставило перед суспільством умову виховання громадянськості і патріотизму у підростаючого покоління. Адже громадянськість і патріотизм особливо важливі, так як вони об'єднують людей, допомагають будувати єдину, спрямовану в майбутнє країну. Пріоритетними завданнями системи освіти нашої країни являються: виховання громадянськості і патріотизму, любові до своєї Батьківщини, поваги до державних символів, шанування народних традицій, нетерпимості до будь-яких антиконституційних і антигромадських проявів; виховання особистості з активною громадянською позицією, вияв бажання брати участь в суспільно-політичному, економічному та культурному житті країни [10].

Результатом громадянського виховання є сформованість особистісної якості – громадянськості. Громадянськість як якість особистості передбачає і сутність громадянської самосвідомості особистості. У зв'язку з цим, необхідно глибоке теоретичне осмислення проблеми громадянського виховання підростаючого покоління, цілеспрямована робота по визначенню і реалізації умов для його патріотичного становлення [4, с. 77].

Поняття «громадянськість» – основа підготовки майбутнього фахівця будь-якої професійної спрямованості. За визначенням дослідниці І. Грабовської, громадянськість – це комплекс суб'єктивних якостей особистості, що виявляються у відносинах і діяльності людини при виконанні ним основних

соціально-рольових функцій: усвідомленої законослухняності, патріотичної відданості Батьківщині і захисту інтересів Вітчизни [6, с. 62]. За визначенням науковця І. Дзюби, громадянськість є пріоритетною цінністю, набуття якої дозволяє усвідомити людську гідність і досягти людської досконалості [7, с. 232].

Як один із ефективних шляхів вирішення проблеми формування почуттів громадянськості й патріотизму в сучасній студентській молоді в дослідженнях Г. Берченко розкрито теоретичні проблеми виховання громадянськості й духовності сучасної молоді [1. С. 84].

Студентський вік – період активного формування особистості, усвідомлення себе громадянином своєї країни. У зв'язку зі змінами в системі вітчизняної освіти назріла необхідність визначення теоретико-педагогічних підходів до формування громадянськості студентів, усвідомлення наявного в історичному аспекті соціального і педагогічного досвіду, розкриття перспектив та розвитку необхідних форм роботи. Суспільна значущість проблеми розвитку громадянськості студентів висока на сьогодні: для розвитку громадянського суспільства необхідно виховання в студентів якостей, що входять у поняття «громадянськість».

Питання розвитку громадянськості студентів складний і багатогранний. Це широка філософська, соціальна і педагогічна проблема. Історичний досвід демонструє, що студентство є найбільш інтелектуальною, творчо-розвиненою і прогресивною частиною молоді, найважливішим фактором політичного, економічного й духовного перетворення суспільства. Однак сьогодні громадянська пасивність студентства загрожує державі втратою цілого покоління повноцінних громадян, веде до обмеженості інтелектуальних інтересів, правового нігілізму, крайнього індивідуалізму, настороженого відношення до прийнятих законів, недбалості в їх дотриманні, відсутності впевненості в своїх діях як громадянина [8, с. 43].

Основна мета громадянського виховання студентів – домогтися, щоб висококваліфіковані спеціалісти педагогічної освіти були гідними громадянами своєї країни. Результатом громадянського виховання студентів повинна стати їхня готовність до здійснення прав і реалізації обов'язків громадянина.

Процес виховання молодого людини здійснюється в різних сферах його оточення: сім'я, навчальний заклад, колектив, засоби масової інформації тощо. Вони покликані сприяти розвитку особистості, залучаючи її до громадянських цінностей, які відроджуються в сучасному українському суспільстві гуманістичним загальнолюдським ідеалам свободи, добра, гуманізму, людської гідності, громадянськості й патріотизму. Зміст освіти в умовах модернізації та гуманізації українського суспільства висуває на перший план вироблення демократичної і гуманістичної позиції особистості, усвідомлення саморозвитку та самовдосконалення. У закладі вищої освіти проходить важливий, усвідомлений етап формування патріотичних цінностей молоді, і завдання педагогічного колективу закладу вищої освіти – не тільки дати професійні знання, а й допомогти молоді проявити свої здібності, дати можливість самоствердитися і виявити себе як особистість. У процесі навчання і виховання в закладі вищої освіти у студента поступово визначається коло потреб, інтересів, а також погляди, переконання, ідеали, які становлять його світогляд. При цьому студенти віддають перевагу тим видам діяльності, де вони можуть проявити свою індивідуальність, самостійну роботу і творчий підхід [2, с. 126].

У сучасних умовах позааудиторна робота студентів є одним із основних ланок системи патріотичного та громадянського виховання молоді. Разом з тим, незважаючи на значний виховний потенціал виховних заходів, необхідна постійна робота, спрямована на попередження впливу на молодь негативних соціальних умов, факторів, що протидіють цивільному й патріотичному вихованню молоді. Тому одним із найважливіших завдань педагогічного колективу стає завдання розробки наукового та методичного забезпечення процесу патріотичного виховання. Важливою умовою успішної реалізації такої програми є зміщення акцентів у патріотичному вихованні від традиційного й однакового до інноваційного та багатопланового пошуку можливостей для більш повного прояву мотивації особистості до набуття національної та української ідентичності. В якості позитивних результатів, досягнутих у виховній роботі за останні роки, потрібно назвати створення умов для організації позааудиторної діяльності студентів, удосконалення системи управління цією діяльністю [13, с. 13].

Сьогодні вища школа вирішує проблеми вдосконалення форм, методів і засобів підготовки майбутніх педагогів. Для цього створюються і впроваджуються освітні технології, спрямовані на формування не лише професійної компетентності майбутніх фахівців на основі особистісно-орієнтованого підходу, а й на становлення їхніх патріотичних переконань. Величезним потенціалом для формування громадянськості майбутніх учителів шляхом розвитку їхніх педагогічних і творчих здібностей, самореалізації, самовираження й саморозвитку володіє цілеспрямовано й ефективно організована позааудиторна діяльність.

Аналіз наукової педагогічної літератури з цієї теми показали, що позааудиторна діяльність має великий потенціал для формування громадянськості майбутніх учителів. Позааудиторна діяльність не входить в зміст основної професійної освітньої програми. Її методи та форми організації визначаються запитом і особистими інтересами студентів. Однак наука і практика доводять, що позааудиторна діяльність має великий потенціал, будучи засобом виховання готовності до професійної діяльності, і в цілому сприяє більш

ефективному формуванню громадянськості майбутніх педагогів.

Л. Хомич у своєму дослідженні зазначає те, що позааудиторна діяльність – це час, що відводиться на самостійну роботу учнів, для відвідування різних культурно-масових, спортивних, гурткових, туристичних і інших занять [14, с. 352].

Л. Ніколенко дає наступне визначення поняттю «позааудиторна діяльність» – забезпечує розвиток професійно значущих властивостей і якостей особистості студентів. Учений також наголошує, що її не можна розглядати як сукупність епізодичних заходів, вона вимагає систематичної і цілеспрямованої організації. Науковець виділяє окремі напрями позааудиторної діяльності: духовно-моральне, естетичне, фізичне, трудове, професійно-орієнтоване [12, с. 22].

О. Медведєва пропонує використовувати для ефективної організації позааудиторної діяльності індивідуальні і колективні творчі справи, які повинні сприяти формуванню загального світогляду студента і поглибити його знання з окремих предметів [11, с. 9].

Позааудиторна діяльність – це активна діяльність студентів, яка проходить у позанавчальний час, але має тісний зв'язок з аудиторними заняттями і є частиною освітнього процесу. При цьому вона має свою специфіку і логіку побудови, виконує властиві тільки їй функції, її зміст реалізується за допомогою різноманітних форм, методів і засобів. Згідно думки науковця Г. Вашенко, форми позааудиторної діяльності бувають індивідуальні, масові та групові. Так, при індивідуальній формі роботи з окремими студентами за їхніми запитами з метою розвитку їхніх здібностей студент стає суб'єктом освіти. Групова форма, на відміну від індивідуальної, має певну організаційну структуру. Це пов'язано з тим, що група передбачає постійний склад учасників із загальними інтересами. До таких форм можна віднести різні види гуртків, клуби за інтересами, тренінги. Результат групової роботи складається з індивідуальних досягнень члена групи [3, с. 51].

Масові форми, найбільш часто використовувані на практиці, – предметні олімпіади; тематичні вікторини та конкурси; вечори художньої самодіяльності, які, як правило, готуються до певного свята; фестивалі тощо. Вона відрізняється від інших форм організації позааудиторної роботи тим, що відсутня чітка організаційна структура, так як для кожного заходу пишеться свій сценарій. Ще одна їхня особливість полягає в тому, що задіяні групи зі змінним складом.

За змістом організації позааудиторна діяльність ділиться на:

- змагальну (конкурси професійної майстерності, педагогічні ігри, олімпіади з предметів тощо);
- ЗМІ (газети або тематичні стінгазети, педагогічні бюлетні, виставки студентських робіт тощо);
- культурно-масову (свята, приурочені до певної дати, тематичні вечори);
- політико-масову (студентські форуми, молодіжні фестивалі, прес-конференції, телемости тощо).

Різнманітні форми позааудиторної роботи мають великий потенціал для формування світогляду майбутніх педагогів, так як в них об'єднуються ті, хто мають різні інтереси, що створює умови для їхньої ефективної комунікації. Чітко організована позааудиторна діяльність дозволяє створити умови для самореалізації студентів педагогічного закладу вищої роботи. Це можливо за допомогою їхньої участі в різних видах самодіяльності, конкурсах, благодійних акціях тощо. Ефективність позааудиторної діяльності по формуванню певного світобачення підростаючого покоління з використанням потенціалу позааудиторної діяльності – це невід'ємний компонент системи професійної освіти [5, с. 46].

Узагальнюючи досвід організації виховання громадянськості студентів в закладі вищої освіти, варто виділити основні напрямки роботи щодо підвищення його ефективності: оновлення змісту виховання за допомогою включення в нього подій, фактів, які відображають прояв патріотизму, громадянськості наших сучасників; розвиток масових організаційних форм включення студентської молоді в активну громадську роботу, що має громадянську і патріотичну спрямованість; розробка і впровадження нових, першочергово активних форм і методів виховання з урахуванням нової ментальності студентської молоді; розробка програм психолого-педагогічної підтримки процесу громадянської освіти та патріотичного виховання студентів вузу.

Отже, варто зауважити, що студенти, які навчаються в закладах вищої освіти, добровільно беручи участь у позааудиторній роботі, демонструють свої життєві, культурні, професійні інтереси й наміри; прагнуть до досягнення високого рівня саморозвитку й професійного становлення. Метою позааудиторної роботи є формування у студентів соціально-значущих і професійно важливих якостей, що дозволять їм в майбутньому зайняти гідне місце в культурному авангарді суспільства.

Висновки. Будівництво громадянського суспільства, підготовка його активних членів – необхідна умова існування демократичної держави. Основною і найбільш активною силою такого будівництва виступає молоде покоління наших співгромадян. Однак, на жаль, у молодіжному середовищі продовжують посилюватися небезпечні для соціальної стабільності суспільства зростання бездуховності, зневага до правових і моральних норм, асоціальна поведінка, втрата соціального оптимізму тощо. Іншими словами, значна частина молоді перебуває зараз у відчуженні від суспільно-державного життя. Особливу тривогу викликають обставини, що свідчать про звуження можливостей для прояву молоддю соціальних і кар'єрних

устремління, потреб у самореалізації. Тій частини молоді, яка не втратила моральних ідеалів, патріотичних почуттів, законослухняності, все важче протистояти негативному впливу середовища. Усе це вимагає усвідомлення необхідності проведення комплексу соціально-педагогічних для підготовки молоді до життєдіяльності в умовах зміцнення демократичної держави і громадянського суспільства.

Таким чином, позааудиторна діяльність як компонент системи професійної підготовки сприяє самореалізації студентів, формуванню професійно-педагогічної спрямованості, придбання необхідних знань, умінь і навичок, що в кінцевому підсумку призводить до досягнення випускниками педагогічного закладу вищої освіти високого рівня не лише професійної компетентності, а й формує таку важливу якість кожної особистості як громадянськість.

Література

1. Берченко Г. Громадянське суспільство: критерії та сучасне становище в Україні / Г. Берченко // Кроки до громадянського суспільства. Постмайданне громадянське суспільство України: уроки для країни та світу [Текст] : наук. альман. – Київ : УВКР, 2006. – 300 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал [Текст] / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Пед. нариси / О. Вишневський. – Львів, 1996. – 235 с.
5. Вітвицька С.С. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі / С.С.Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2005. – Вип. 24. – С. 44–49.
6. Грабовська І. Проблема засад дослідження українського менталітету та національного характеру / І. Грабовська // Сучасність. – 1998. – № 5. – С. 58–70.
7. Дзюба І. Між культурою і політикою / І. Дзюба. – Київ : Сфера, 1998. – 374 с.
8. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст / О. Забужко. – Київ : Факт, 1993. – 156 с.
9. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) [Текст] / В. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 214 с.
10. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
11. Медведєва О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: автореф. дис. канд. пед. наук: спец.:13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Р.Медведєва. – Харків, 2008. – 19 с.
12. Ніколенко Л.М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті / Л.М.Ніколенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2013. – № 1 (5). – С. 21–25
13. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1. 2005. – С. 5-20.
14. Хомич Л.О. Взаємозв'язок процесів соціалізації і виховання особистості / Л.О.Хомич // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – 2007. – Т. 5. – Київ : Педагогічна думка. – С. 350-356.

References

1. Berchenko H. Hromadianske suspilstvo: kryterii ta suchasne stanovyshe v Ukraini / H. Berchenko // Kroky do hromadianskoho suspilstva. Postmaidanne hromadianske suspilstvo Ukrainy: uroky dlia krainy ta svitu [Tekst] : nauk. alman. – K. : UVKR, 2006. – 300 s.
2. Bekh I. D. Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti / I. D. Bekh // Pedahohika i psykholohiia. – 1997. – #1. – S.124-129.
3. Vashchenko H. Vykhovnyi ideal [Tekst] / H. Vashchenko. – Poltava : Poltavskyi visnyk, 1994. – 190 s.
4. Vyshnevskiy O. Suchasne ukrainske vykhovannia: Ped. narysy / O. Vyshnevskiy. – Lviv, 1996. – 235 s.
5. Vitvytska S.S. Orhanizatsiia vykhovnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi / S.S.Vitvytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr: ZhDU, 2005. – Vyp. 24. – S. 44–49.
6. Hrabovska I. Problema zasad doslidzhennia ukrainskoho mentalitetu ta natsionalnogo kharakteru / I. Hrabovska // Suchasnist. – 1998. – # 5. – S. 58–70.
7. Dziuba I. Mizh kulturoiu i politykoiu / I. Dziuba. – K : Sfera, 1998. – 374 s.
8. Zabuzhko O. Filosofiia ukrainskoi idei ta yevropeyskyi kontekst / O. Zabuzhko. – Kyiv : Fakt, 1993. – 156 s.
9. Kremen V. Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy) [Tekst] / V. Kremen. – Kyiv : Hramota, 2003. – 214 s.
10. Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti // Pedahohichna hazeta. – 2000. – # 6 (72), cherven. – 6 s.
11. Medvedieva O.R. Formuvannia tvorchykh umin studentiv u pozaaudytornii vykhovnii roboti: avtoref. dys. kand. ped. nauk: spets.:13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / O.R.Medvedieva. – Kharkiv, 2008. – 19 s.
12. Nikolenko L.M. Poniattia pozaaudytornoii diialnosti u sotsialno-pedahohichnomu aspekti / L.M.Nikolenko // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelii. Serii «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky. – 2013. – # 1 (5). – S. 21–25
13. Sukhomlynska O. Refleksii pro henezu dukhovnosti v konteksti vykhovannia na shliakhu do syntezu paradyhm / O. Sukhomlynska // Istoryko-pedahohichni almanakh. – Vyp. 1. 2005. – S. 5-20.
14. Khomych L.O. Vzaiemozviazok protsesiv sotsializatsii i vykhovannia osobystosti / L.O.Khomych // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. – 2007. – T. 5. – Kyiv : Pedahohichna dumka. – S. 350-356.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Н. Л.Тодосієнко, [orcid.org/ 0000-0001-9473-2357](https://orcid.org/0000-0001-9473-2357)

Т. Т. Маринчук, [orcid.org/ 0000-0003-4087-3984](https://orcid.org/0000-0003-4087-3984)

Статтю присвячено актуальним проблемам естетичного виховання молодших школярів, розкрито й обґрунтовано методологічні підходи у формуванні естетичного сприймання в дітей молодшого шкільного віку, впровадження їх в освітній процес сучасної школи. З метою максимального використання творчого потенціалу учнів здійснено підбір й апробацію комплексу методів активізації естетичного сприймання в дітей молодшого шкільного віку. Застосовано комплекс мистецтв у контексті формування творчої, високодуховної особистості дитини, культури естетичного сприймання молодших школярів та оволодіння цілісною системою знань про мистецтво на уроках мистецького циклу та в позакласних формах виховної роботи.

Ключові слова: естетичне сприймання, молодший шкільний вік, комплекс мистецтв, методологічні підходи, мистецька діяльність, творчий потенціал, позакласні форми роботи, художня творчість.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMING AESTHETIC PERCEPTION IN CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE BY ARTICLE

N. L. Todosienko, T. T. Marinchuk

One of the important tasks of the modern humanist-oriented upbringing of the younger generation is the creation of conditions for the gradual transition of the student from the reproductive to the creative level of development, which takes place through communication and activities, the direct inclusion of students in the system of artistic and aesthetic relations, the sphere of perception of various types of art, the acquisition of artistic-aesthetic knowledge and experience, own creative activity. In the conditions of the new Ukrainian school the task of full-fledged development of the person, which involves the comprehensive identification of its potential, abilities, talents, increase of cognitive activity and positive motivation of education, arises. In the article the actual problems of aesthetic education of the personality of the junior pupil are highlighted, methodological approaches to the formation of aesthetic perception in children of junior school age and their introduction in the educational process of the modern school, the maximum use of creative potential of students are substantiated. To achieve the goal, the selection, development and testing of the complex of activation methods, the study of the development of aesthetic perception in children of junior school age, the pedagogical potential of using the complex of arts in the context of the formation of a child's creative, high-spiritual personality, aesthetic perception culture of junior pupils and the acquisition of a coherent knowledge system about art was carried out in extracurricular forms of educational work. The purpose of the paper is to determine the main methodological approaches to the formation of aesthetic perception of younger students by means of art, the disclosure of their essence in modern conditions, to prove their necessity and expediency in the educational process of elementary school. Accordingly, the goals are defined by the following tasks: to consider the use of the potential of methodological approaches to the organization of the process of aesthetic education in elementary school; to define forms and methods of activation of aesthetic perception of children of elementary school age, which are connected with artistic activity.

Keywords: aesthetic perception, artistic activity, artistic creativity, complex of arts, creative potential, extracurricular forms of work, junior school age, methodological approaches.

В умовах нової української школи постає завдання повноцінного творчого розвитку особистості, яке передбачає всебічне виявлення її потенціалу, здібностей, талантів, підвищення пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання. Перехід від репродуктивного до творчого рівня розвитку, безпосереднє включення в систему художньо-естетичних відносин, сферу функціонування різних видів мистецтва, придбання художньо-естетичних знань і досвіду, включення у власну творчу діяльність – одне з важливих завдань гуманістичного виховання сучасної молоді.

Актуальною проблемою сьогодення є потреба суспільства сформувати у підростаючого покоління цілісне відчуття навколишньої дійсності, забезпечити розвиток естетичних ідеалів та смаків у дітей молодшого шкільного віку. Аналізуючи суперечності й проблеми, що характерні для сучасної системи педагогічної освіти, Н. Лазаренко акцентує: «Сучасна наукова думка іноді не враховує духовності, творчості, психологічних потреб людини. Тому останнім часом науковці відкривають нові можливості для отримання передового досвіду в галузі гуманітарних наук і мистецтва, що сприяє відновленню рівноваги між розвитком творчості та найсучасніших досягнень науки, технологій, математики» [7, с. 6]. Важливим фактором на шляху активізації цього процесу в культурно-освітній галузі є використання деяких методологічних підходів

щодо організації освітнього процесу в початковій школі, де мистецтво не завжди використовують для ефективного та результативного формування естетичного сприймання в молодших школярів, як на уроках, так і в позакласній виховній роботі. У системі виховання середньої освіти ще недостатньо забезпечені умови успішного формування естетичного сприймання у молодших школярів, мало використовують принцип синестезії та інтеграції, комплексного застосування мистецтва для формування в дітей почуття прекрасного, відповідальності за збереження культурних надбань.

Результати аналізу наукових джерел, ознайомлення з практикою роботи закладів середньої освіти показали, що питання організації процесу формування естетичного сприймання в молодших школярів ще не знайшли належного розв'язання й не відповідають зростаючим вимогам сучасності, недостатньо розробленими залишаються розвивальний та виховний аспекти.

Проблеми сприймання та естетичного розвитку особистості досліджували Р. Арнхейм, О. Бодалєв, О. Запорожець, Г. Шевченко. Що ж до діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів, то тут можна виділити таких науковців як Е. Печерську, Н. Миропольську та О. Рудницьку. Дослідження в галузі загальної та вікової психології, психології мистецтва (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, М. Гальперін, О. Леонтьєв) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їхньої художньо-творчої самореалізації. Формування в дітей естетичних ідеалів, потреб, ціннісних і орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В. Бутенка, Є. Квятковського, В. Кудіна. Питання творчого розвитку особистості вивчено в працях дослідників минулого та сучасності, а саме таких як: Дж. Гілфорд, Л. Масол, В. Моляко, С. Рубінштейн, Е. Торренс, В. Фрицюк, О. Щолокова. Базові принципи формування творчого мислення в молодших школярів викладені в багатьох працях В. Григор'євої, Н. Крилової, О. Савченко.

Мета статті полягає у визначенні основних методологічних підходів у формуванні естетичного сприймання молодших школярів засобами мистецтва.

Відповідно мети визначено наступні завдання: розглянути методологічні підходи організації процесу естетичного виховання дітей у початковій школі; визначити форми і методи активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку в процесі інтегрованої художньо-творчої мистецької діяльності.

Як відомо, ціннісне ставлення до мистецтва формується у процесі естетичного виховання й виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних з мистецтвом. Особистість, якій властиве це ставлення, володіє системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймає художні твори, здатна збагнути та висловити власне ставлення до мистецтва, прагне та вміє здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері.

Використовуючи мистецтво як основний чинник естетичного виховання, педагог має враховувати деякі вікові особливості школярів: відкритість учнів початкової школи до сприймання художніх творів, їхню емоційну мобільність та готовність з насолодою виконувати творчі завдання. Дуже часто внутрішнє самопочуття та емоційний настрій дитини залежить від особистості вчителя, коли він залишається центральною фігурою, арбітром, авторитетом. Лише по закінченню початкової школи самооцінка, оцінка однолітків починає переважати оцінку вчителя. Зовнішнім вираженням позиції дитини є участь її у різноманітних ситуаціях дитячого мистецького життя. Вона виявляється залежно від очікувань вчителя і дитини. Ці аспекти необхідно враховувати в роботі з дітьми та батьками [1, с. 5].

Важливим завданням учителя має бути допомога дитині в розвитку від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, для якого необхідні самостійність у прийнятті рішень. «В умовах євроінтеграції, – підкреслює Н. Лазаренко, – педагог має бути не традиційним транслятором знань, а фасилітатором, тренером, радником, другом» [6, с. 105]. Перед вчителем постає важливе завдання: вирізняти мотив учинку краси, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного переживання разом із практичним застосуванням отриманих знань, – зазначає І. Бех [2, с. 7]. Отже, «фахово важливі якості особистості потребують свого постійного вдосконалення як у процесі отримання професійної освіти, так і безпосередньо в контексті самої трудової діяльності», – вважає В. Шахов [13, с.200]. Головний напрям роботи вчителя – навчитись створювати в процесі своєї педагогічної діяльності використовувати у шкільному житті ситуації, в яких знання й дії були б злиті та дозволили б фіксувати динаміку духовно-морального розвитку дитини, суть якого полягає в умінні дитини самостійно, а іноді за допомогою вчителя, реалізувати свої здібності щодо практичної діяльності.

Очевидно, що молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, оскільки тоді закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи й виявляється сприятливим щодо виховання в дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку можна вважати: незначний соціальний, моральний та естетичний досвід, підвищену емоційність, уразливість і водночас пластичність до виховних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати

коло спілкування. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, природи, мистецтва, світу, у дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмій для естетичного пізнання довкілля та творів мистецтва [1, с. 3].

Аналіз досліджень у галузі психолого-педагогічної теорії і практики дає можливість виділити та розкрити методологічні підходи, які, на наш погляд, доцільно використовувати в організації освітнього процесу початкової школи з метою формування естетичного сприймання в молодших школярів, а саме такі: культурологічний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний, інтегративний, креативний. Ми обґрунтували загальнопедагогічні (єдності теорії і практики, демократичності, добровільності вибору, послідовності, наступності, цілісності, індивідуального та диференційованого підходів,) й специфічні (синергетики, синестезії, творчої самореалізації, художності, емоційності) принципи формування естетичного сприймання в молодших школярів на уроках художньо-естетичного циклу та в позакласній виховній роботі.

Так, культурологічний підхід покликаний забезпечити готовність дитини до пошуково-дослідницької діяльності в мінливому середовищі соціуму. У філософії поняття «культура» має наступне визначення: «сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської діяльності, способів людського життя»; «сукупність духовних і матеріальних надбань, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини, втілених у результатах продуктивної діяльності» [5, с. 3]. Науковець Н. Крилова виділяє такі чинники забезпечення культуровідповідності: різноманітність форм життєдіяльності дитини; уключення її в складні конструкції культурних взаємодій та взаємовпливів; варіативність моделей навчання і виховання; різноманітність форм діяльності; орієнтація на самостійну освітню діяльність дітей; демократизація шкільного навчання й виховання; толерантність, коректність [5, с. 9]. Культуровідповідність стає фактом активного, діяльнісного влучення дитини в постійно змінну культуру шляхом співробітництва і спілкування, умови для яких мають створювати педагоги та батьки.

Базові принципи формування творчого мислення молодших школярів у процесі мистецької діяльності, а саме: принципи партисипативності, індивідуалізації та диференціації, свободи вибору, актуалізації вітагенного досвіду, освітньої рефлексії розглядає у своїх працях В. Григор'єва. Розкриває застосування методики використання мистецтва в позакласних формах естетично-виховної роботи Л. Масол: сутність її за сучасних умов, доводить необхідність та доцільність використання мистецтва у виховному процесі початкової школи, потенціалу різних методологічних підходів до організації процесу естетичного виховання в початковій школі; визначає форми і методи активізації сприймання дітей молодшого шкільного віку, які пов'язані з мистецькою діяльністю; розглядає інноваційні інтегративні художньо-педагогічні технології та їх застосування у початковій школі [9, с. 42]. Ефективність естетичного виховання залежить від спрямованості всього виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. У такому контексті слушною є думка І. Бежа: «Важливо виховувати особистість як суб'єкта діяльності, яка розуміється й здійснюється як форма розвинутої культури, оскільки тільки у ній матеріалізуються вищі духовні цінності» [1, с. 4].

Відповідно, під сприйманням потрібно розуміти процес безпосереднього відображення у свідомості людини предмета або явища в сукупності всієї багатоманітності його властивостей, які тісно пов'язані з іншими психічними процесами людської особистості. Таким чином, процес сприймання – вибіркового і зберігає в пам'яті незмінні образи предметів: апперцептивний, залежить від особливостей людини, яка сприймає; підкорений феномену установки, тобто, готовність особистості сприймати предмети певним чином. У своїх дослідженнях психологи виділяють основні етапи процесу сприймання: охоплення, враження, впізнання, спостереження, розуміння [4, с. 104]. Сприймання мистецтва індивідуальне, у кожного учня є свій улюблений вид мистецтва, тому залучення учнів до різних видів мистецтва, їхній синтез розширює межі їхніх пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, асоціативних уявлень [4]. До показників естетичного сприймання Г. Шевченко відносить такі: емоційність, оціночне відношення до предмета на основі знань, емоційної пам'яті і досвіду, активна позиція, співпереживання [14]. Що ж до діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів, то можна виділити таких науковців, як Е. Печерську, Н. Миропольську та О. Рудницьку [10], які обґрунтовують важливість діагностування рівня естетичної вихованості молодших школярів, подають критерії музично-естетичного розвитку дітей.

Становлення естетичних цінностей особистості дитини формується саме в початкових класах, де закладаються основи виховання, забезпечується інтелектуальне й духовне становлення особистості, а комплексне використання мистецтва в процесі формування естетичного сприймання молодших школярів стимулює розвиток пізнавальних, креативних здібностей учнів, здатність до творчого самовираження, потреб у художньо-творчій самореалізації, мистецькій діяльності. У такому контексті вважаємо за доцільне розглянути діяльнісний підхід. Діяльнісний принцип полягає в отриманні знань не в готовому вигляді, а має

здійснюватися у процесі навчальної та виховної мистецької діяльності, і може бути реалізований завдяки наступним умовам: безперервність і наступність; цілісне уявлення дійсності, природи, мистецтва; максимально творчий рівень соціально безпечного мінімуму освітнього стандарту мистецької освіти; психологічна комфортність у процесі сприймання мистецьких творів; варіативність вибору форм естетичної роботи; включення дітей в мистецьку творчість. Через діяльність дитини зароджується й розвивається її здатність у думці перетворювати об'єкти, створювати образи предметів, явищ, подій, які нею безпосередньо не сприймалися, – зауважує Г. Костюк [4, с. 139]. Психічним розвитком дітей керують дорослі через організацію їхньої діяльності в певних напрямках, надання їй потрібного змісту та створення відповідних умов. Процес виховання збагачує психічне життя дитини, веде до виникнення нових понять, потреб, емоцій, знань, які, в свою чергу, ведуть до виникнення нових видів діяльності [4, с. 131].

Формування особистості молодшого школяра значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким морально-естетичні правила і норми дитина засвоює активно, у процесі діяльності та спілкування з дорослими, дітьми, мистецтвом. Основна функція її полягає в тому, що в ній набувається досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе. Діяльнісно-ціннісне відношення до світу лежить в основі виховання особистісних якостей дитини. З цього приводу О. Леонтьєв зазначає, що особистість формується в результаті продуктивної діяльності [8, с. 158]. У процесі дослідження методичних особливостей включення дітей молодшого шкільного віку в мистецьку творчу діяльність та з метою активізації естетико-виховного впливу ми використовували наступні форми, методи і прийоми роботи з естетичного виховання молодших школярів: естетична бесіда, твори-роздуми, мистецькі вправ, інтерактивні методи, мистецькі ігри, мистецькі проекти, свята, дитячий фольклор, продукти дитячої творчості: малюнки, твори-описи, музичні імпровізації, малювання музики. Ми вважаємо, що задля досягнення результатів педагогу потрібно здійснити підбір комплексу методів формування естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку, а також емпіричне визначення становлення естетичних цінностей, формування художньо-естетичної оцінки, розвиток творчої діяльності учнів, а саме: анкетування, опитування, спостереження, проведення бесіди, тестування, аналіз результатів творчої діяльності дітей [3, с. 106].

Одним із основних напрямів модернізації національної системи сучасної освіти є посилення її результативної складової, реалізація в освітньому процесі компетентісного підходу. Державний стандарт початкової освіти окреслює перехід до системної реалізації ідеї компетентісного підходу, сутність якого, на думку О. Савченко, полягає у зміні звичного постулату навчання «я знаю» на «я знаю, як це застосувати, я це розумію». Основним результатом компетентісного підходу є суб'єктність учня, яка змінює позицію дитини в навчанні [11, с. 4].

Естетичне виховання молодших школярів здійснюється під час навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів мистецького циклу, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Важливим є особистісно-орієнтований підхід у вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сенситивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин, мистецької діяльності.

На основі аналізу теоретичного й методичного матеріалу ми визначили інтегративний підхід: пріоритетну інтегративну модель естетико-виховного процесу перед монодіяльністю. Розв'язання цих завдань передбачило вивчення і аналіз методів, що спрямовані на розвиток естетичного (музичного, художнього) сприймання дітей; формування естетичної орієнтації (розповіді, бесіди, обговорення, написання творів-описів); методів стимулювання й мотивації навчальної діяльності (створення ситуації успіху, вивчення педагогічного досвіду); методів мистецького навчання (словесні, образно-наочні), художньо-творчі (малювання музики, мистецька гра, стимулювання художнього навчання, цілеспрямованої активізації художньої діяльності дітей). Як свідчать результати контрольного експерименту, після використання інтегрованого підходу та гри щодо стимуляції розвитку естетичного сприймання молодших школярів значно піднялися рейтинги естетично-ціннісних показників та компонентів, що свідчать про рівень естетичної культури дітей, а також знизилися рейтинги байдужості, нерозуміння творів мистецтва, показники інтересу до низькоякісних течій в мистецтві. Провідними засобами може бути використання наступних видів мистецької діяльності: мистецькі презентації, творчі проекти, творчі вправи і завдання: «Намалюй музику», «Я і мистецтво», «Фарби музики», «Музичні кольори», «Мистецький портрет», «Наші творчі здобутки», «Кольоровий звукоряд», метод малювання музики, метод гри, метод інсценізації та театралізації, що сприяють активізації творчих здібностей і найбільш повному розкриттю потенційних можливостей учнів початкових класів.

Оскільки в молодшому віці в дітей домінує образне мислення, то найбільш доцільним є використання ігрового підходу, для котрого характерними є такі форми мистецької діяльності: ситуаційно-рольова гра,

сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний мистецький зошит, ранок, свято, мальовничий журнал, групова творча справа, оформлення альбому творчих робіт, уявна подорож, мистецькі конкурси, музичні ігри, демонстрація, розповідь, моделювання, вікторина, екскурсія, виставка малюнків, виставка-ярмарок, переключка повідомлень, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування, театральна вистава, ляльковий театр [12, с. 191]. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що запропонована нами методика, котра передбачила застосування також вибірки пісень-ігор для розучування дітьми молодшого шкільного віку, яку ми включили в роботу з дітьми експериментальної групи, дала зростання рівня музично-естетичного розвитку дітей, стала результатом використання репертуару з іграми та піснями, хореографічними вправами українських композиторів-класиків, з-поміж яких збірки В. Верховинця «Весняночка»: пісні-ігри «Весна іде», «Вийди, вийди сонечко», «Ой, ходять Іванко», «А вже весна», «Ой, летіла зозуленька», «Подольночка», «Ходить гарбуз», «Ой, у вишневому садочку», «Перепілка», «Вишні-черешні», «І шумить, і гуде» та інші; пісня-гра «Унадився журавель» у записі С. Дрімцова. Рівень сформованості естетичного сприймання (порівняно з результатами констатувального експерименту) дав позитивну динаміку: до експерименту – знають більше одного музичного твору – 21%, після – 40%, більше чотирьох творів – 54%, після – 60%, не знають узагалі музичних творів – до експерименту 25%, після – таких дітей немає.

Результати контрольного зрізу виконання творчих завдань дітьми в групах без стимулювання і активізації естетичного сприймання свідчать про те, що естетичне відношення та зацікавленість суб'єктів дослідження зростає, але формується повільно. В експериментальних групах ми використали такі методи і форми як: зображувальна діяльність, малювання прослуханої музики в процесі мистецької діяльності, інсценізація та театралізація пісень, дитячий музичний фольклор, ігри драматизації, гра на музичних інструментах, вокально-хорова діяльність, постановка дитячої опери, театр ляльок, музичні казки, поетична творчість, твори-описи, рухливі музичні ігри з піснями, хореографія. Ці методи відображені нами в результатах: ЕГ – (170) – 75%; КГ – (175) – 79%. Визначені нами рівні сформованості естетичного сприймання дітей після застосування експериментальної методики можна побачити далі: до експерименту в КГ – низький рівень – 24%, середній рівень – 64%, високий рівень – 12%; ЕГ – низький рівень – 21%, середній рівень – 64%, високий рівень – 13%. Після експерименту в КГ – низький рівень – 14%; середній рівень – 64%, високий рівень – 22%; в ЕГ – низький рівень – 6%; середній рівень – 69 %, високий рівень – 25%. Отже, спостерігається позитивна динаміка в процесі залучення до мистецької творчої діяльності.

Доведено, що впровадження експериментальної методики сприяє позитивній динаміці щодо рівня сформованості естетичного сприймання в молодших школярів. У процесі експериментального дослідження виявлено суттєві позитивні зміни в структурних компонентах ЕГ, порівняно з КГ. Математична обробка та аналіз результатів експериментального дослідження доводять наявність позитивних змін у рівнях сформованості естетичного сприймання в молодших школярів, а саме – розширення естетичного досвіду та розвитку нових знань і навичок у процесі мистецької творчості засобами комплексу мистецтв та використанням інноваційних художньо-педагогічних технологій на уроках мистецького циклу та в позакласній виховній роботі.

Отже, зазначимо, що виділені положення зумовлюють організацію процесу виховання творчої особистості молодшого школяра; розкривають методологічні підходи у формуванні естетичного сприймання в дітей молодшого шкільного віку та обґрунтовують упровадження їх в освітній процес сучасної школи.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в науковому дослідженні основних методологічних підходів та принципів формування естетичного сприймання й ставлення молодших школярів до дійсності засобами мистецтва у процесі позакласної виховної роботи в школі.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у діапазоні розвивально-творчого потенціалу / І. Д. Бех // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2012. – № 29. – С. 3-5.
2. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2005. – № 5 (12). – С. 7-11.
3. Brovchak L. S. Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils / L. S. Brovchak, L. M. Likhitska, L. V. Starovoi, N. L. Todosiyenko // Rezeknes Tehnologiji Akademija. Rezekne, Latvijas Republika, 2020. – С. 98-108.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. І. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – Київ: Рад. Україна, 1989. – 608 с.
5. Крылова Н. Б. Культурсообразность образования в современных условиях / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 3-10.

6. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наукових праць. – Вип. 54.–Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – с.100 – 106.
7. Лазаренко Н. І. Суперечності, проблеми і парадокси в системі педагогічної освіти / Н. І. Лазаренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2019. – Вип. 53. – С. 5 – 8.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Изд. 2. – Москва: Политиздат, 1990. – 304 с.
9. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Упор. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків: Ранок, 2006. – 256 с.
10. Рудницька О. П. Критерії музично-естетичного розвитку дітей / О. П. Рудницька, Н. Е. Миропольська // Початкова школа. – 1985. – № 3. – С. 38-43.
11. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – Київ: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
12. Тодосієнко Н. Л. Формування естетичного сприймання у молодших школярів засобами вокально-естетичної творчої діяльності / Н. Л. Тодосієнко, Т. Т. Маринчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2019. – Вип. 53. – С.188–193.
13. Шахов В. І. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія / В. І. Шахов, В. В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наукових праць. Вип. 57. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2019. с. 200 – 205.
14. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : Учеб.-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – Київ: Рад. школа, 1985. – 114 с.

References

1. Bekh I. D. Osobystist u diapazoni rozvyvalno-tvorchoho potentsialu / I. D. Bekh // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. – 2012. – # 29. – S. 3-5.
2. Bekh I. D. Pryntsypy suchasnoi osvity / I. D. Bekh // Svit vykhovannia. – 2005. – # 5 (12). – S. 7–11.
3. Brovchak L. S. Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils / L. S. Brovchak, L. M. Likhitska, L. V. Starovoi, N. L. Todosiienko // Rezeknes Tehnologiji Akademija. Rezekne, Latvijas Republika, 2020. – С. 98–108.
4. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti / pid red. I. Prokoliienko; upor. V. V. Andriiivska, H. O. Ball, O. T. Hubko, O. V. Proskura. – Kyiv: Rad. Ukraina, 1989. – 608 s.
5. Krylova N. B. Kul'turoobraznost' obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh / N. B. Krylova // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – № 2. – S. 3–10.
6. Lazarenko N. I. Novi vymohy do profesionalizmu vchytelia z urakhuvanniam protsesiv Yevrointehratsii / N. I. Lazarenko // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykhohihiia: zb. naukovykh prats. – Vyp. 54.–Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – s.100 – 106.
7. Lazarenko N. I. Superechnosti, problemy i paradoksy v systemi pedahohichnoi osvity / N. I. Lazarenko // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodohihiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk. nauk. prats Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2019. – Vyp. 53. – S. 5 – 8.
8. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / Izd. 2. – Moskva: Politizdat, 1990. – 304 s.
9. Masol L. M. Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli / Upor. L. M. Masol, O. V. Haidamaka, E. V. Bielkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko. – Harkiv: Ranok, 2006. – 256 s.
10. Rudnytska O. P. Kryterii muzychno-estetychnoho rozvytku ditei / O. P. Rudnytska, N. E. Myropolska // Pochatkova shkola. – 1985. – # 3. – S. 38-43.
11. Savchenko O. Ya. Vykhovnyi potentsial pochatkovo osvity / Posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia / O. Ya. Savchenko. – 2-he vyd. – Kyiv: Bohdanova A. M., 2009. – 226 s.
12. Todosiienko N. L. Formuvannia estetychnoho sprymannia u molodshykh shkoliariv zasobamy vokalnno-estetychnoi tvorchoi diialnosti / N. L. Todosiienko, T. T. Marynychuk // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodohihiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk. nauk. prats Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2019. – Vyp. 53. – S.188–193.
13. Shakhov V. I. Dynamika rozvytku fakhovo vazhlyvykh yakosteii u strukturi profesiinoi samosvidomosti studentiv spetsialnosti psykhohihiia / V. I. Shakhov, V. V. Shakhov // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykhohihiia: zb. naukovykh prats. Vyp. 57. Vinnytsia: FOP Korzun D. Yu., 2019. s. 200 – 205.
14. Shevchenko G. P. Jesteticheskoe vospitanie v shkole : Ucheb.-metod. posobie / G. P. Shevchenko. – Kiiv: Rad. shkola, 1985. – 114 s.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ

В. В. Воронєцька

У статті аналізуються результати впровадження експериментальної методики розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Розроблена методика спрямовувалася на реалізацію у виховному процесі комплексу педагогічних умов: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливостей для оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Методика реалізації педагогічних умов розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії передбачала послідовну реалізацію чотирьох етапів (мотиваційно-цільового, змістово-пізнавального, діяльнісного, оцінно-результативного) та використання відповідних форм і методів виховання. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики забезпечує розвиток усіх структурних компонентів творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-рефлексивного, діялісно-результативного. В експериментальній групі на статистично значущому рівні збільшилася кількість учнів з високим (суб'єктно-креативним) і середнім (наслідувально-креативним) рівнями розвитку творчого потенціалу, водночас зменшилася кількість учнів з низьким (залежно-репродуктивним) рівнем розвитку творчого потенціалу. В контрольній групі за час проведення дослідно-експериментальної роботи теж відбулися позитивні зрушення в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів, однак вони не досягають рівня статистичної значущості.

Ключові слова: творчий потенціал, розвиток творчого потенціалу, компоненти творчого потенціалу, рівні сформованості творчого потенціалу, педагогічні умови розвитку творчого потенціалу, учні, гуманітарна гімназія, позакласна робота.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING AN EXPERIMENTAL METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF A HUMANITARIAN GYMNASIUM

V. V. Voronetska

The article analyzes the results of implementing an experimental methodology for developing the creative potential of students of a humanitarian gymnasium. The developed methodology was aimed at implementing a complex of pedagogical conditions in the educational process: inclusion of schoolchildren in the life activity of communities of children and adults organized on the basis of humanistic values; creation of situations of social choice, creative self-determination, success in order to build an individual trajectory of life-creation by each student; providing opportunities for students to master the experience of independent versatile socially significant activities that have a creative basis. The method of implementing pedagogical conditions for the development of creative potential of students of the humanitarian gymnasium provided for the consistent implementation of four stages (motivational-target, content-cognitive, activity-based, evaluation-effective) and the use of appropriate forms and methods of Education. The results of experimental work showed that the implementation of reasonable pedagogical conditions and the developed methodology ensures the development of all structural components of the creative potential of students of the humanitarian gymnasium: cognitive, motivational-value, personal-reflexive, activity-effective. In the experimental group, the number of students with high (subject-creative) and medium (imitative-creative) levels of creative potential development increased at a statistically significant level, while the number of students with low (dependent-reproductive) levels of creative potential development decreased. In the control group, during the experimental work, there were also positive changes in the levels of development of students' creative potential, but they do not reach the level of statistical significance.

Keywords: creative potential, development of creative potential, components of creative potential, levels of formation of creative potential, pedagogical conditions of development of creative potential, students, humanitarian gymnasium, extracurricular work.

Соціальне замовлення орієнтує вітчизняну педагогіку та шкільну практику на виховання творчої особистості, розвиток творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим виникає проблема переосмислення традиційного розуміння виховання як процесу відтворення і засвоєння досвіду попередніх поколінь. Спостереження свідчать, що традиційний освітній процес у загальноосвітніх школах наповнений переважно репродуктивною діяльністю учнів, орієнтованою на осмислення, запам'ятовування і відтворення одержаної інформації. Це може призвести до зниження творчого потенціалу молоді, адже репродуктивна освіта формує переважно споживача, який може виявитися безпорадним і неідеальним, потрапивши в нові умови або

обставини. Вихід із ситуації ми вбачаємо в такій організації шкільної освіти, що сприяла б вихованню кожного учня як суб'єкта власного життя, здатного до самовизначення і самостійної творчої діяльності.

Варто відзначити, що впродовж останніх років спостерігається збільшення кількості нових типів загальноосвітніх закладів (ліцеїв, гімназій, коледжів), в яких значна увага приділяється розвитку творчого потенціалу учнів. У кожного з цих закладів зазвичай є своя конкретна, унікальна місія. Вагомий потенціал розвитку творчих здібностей школярів має гуманітарна гімназія, що спрямовує свою діяльність на вирішення проблем виховання, формування в школі комплексної виховної системи, що забезпечує особистісне становлення учнів як суб'єктів життєдіяльності. Така виховна система передбачає змістове збагачення соціокультурного й освітнього середовища закладу, завдяки чому відкриває широкі можливості для вияву й розвитку різноманітних здібностей учнів, сприяє їхньому особистісному становленню в середовищі однолітків, дає змогу розвивати їхнє мислення, креативність, уміння розв'язувати нестандартні завдання.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості розглядалася багатьма психологами і педагогами, які з різних концептуальних позицій досліджували особливості творчого процесу та розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності (О. Акімова, В. Андрієвська, Г. Балл, О. Губка, Л. Долинська, Г. Костюк, З. Огороднійчук, О. Проскура, О. Скрипченко та ін.). Положення щодо формування творчої активності особистості знайшли висвітлення у працях Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, Р. Гуревича, В. Дружиніна, М. Кісіль, А. Коломієць, Ю. Мороз, В. Романенко, С. Олійника, Я. Пономарьова, В. Фрицок, В. Шахова, В. Штифурак та ін. Психологічні аспекти розвитку творчих здібностей особистості досліджувалися В. Афанасьєвим, Г. Буш, Л. Виготським, Г. Костюком, В. Крутецьким, В. Моляко, Б. Тепловим та ін.

У низці досліджень обґрунтовані педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості (С. Бондаренко, І. Зайченко, С. Сисоєва та ін.). У контексті розвитку творчого потенціалу учнів важливе значення мають педагогічні дослідження, присвячені проблемі формування цілісної особистості в освітньому процесі (І. Зязюн, Л. Гордін, В. Ільїн, В. Роменець, Р. Сопівник, Н. Яремчук та ін.). Дослідники звертають увагу на значні можливості позакласної діяльності в розвитку творчого потенціалу школярів (Л. Василювська-Скупа, М. Веракса, Н. Литвинова, А. Лук, І. Прус, Треф'як, В. Разумовський, Л. Якубова та ін.). У дослідженнях Е. Веєра, О. Гіна, Б. Обшадко розроблені різні типи творчих завдань і запропонована методика їх використання у розвитку творчих якостей учнів.

Водночас проведений нами аналіз досліджень показав, що в педагогічній науці не приділялося достатньої уваги обґрунтуванню методичних шляхів розвитку загального творчого потенціалу учнів. Більшість досліджень присвячено педагогічним умовам розвитку окремих видів творчих здібностей дітей (літературних, образотворчих, технічних тощо). Такі дослідження, як правило, базуються на функціональному підході до розуміння творчих здібностей особистості. Такий підхід відіграв важливу роль на початку досліджень проблеми творчості, однак у сучасних умовах він є однобічним і явно недостатнім. Творча активність, як і здатність до творчості не можуть формуватися окремо, у відриві від інших якостей особистості. Всі ці якості, включаючи і активність, і творчі здібності, знаходяться в органічному взаємозв'язку, у взаємопроникненні. В сучасній педагогічній науці, як і в інших галузях людських знань, все більш проявляється тенденція до цілісного підходу до людини і системного підходу до процесів навчання і виховання (Л. Берталанфі, І. Блауберг, Д. ван Гіг, В. Данчук, М. Садовий, Е. Юдін та ін.). Творчий потенціал ми розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, що свідчить про її можливості створювати нове, оригінальне, неповторне. Ядром творчого потенціалу виступає здатність особистості до творення цього нового, оригінального, тобто здатність до творчості. В той самий час, творчий потенціал особистості не може бути зведений тільки до цієї здатності, останнє не існує як щось окреме, ізольоване від інших якостей особистості. Цей потенціал, разом з названою здатністю, передбачає сформованість системи інших, тісно пов'язаних з нею якостей особистості [7].

На основі врахування сутнісних характеристик творчого потенціалу школярів, а також особливостей організації освітнього процесу в гуманітарній гімназії нами була розроблена педагогічна модель розвитку творчого потенціалу учнів, що складається з чотирьох блоків: цільового, змістово-діяльнісного, організаційно-технологічного, оцінно-результативного. До складу цільового блоку увійшли мета розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, завдання дослідно-експериментальної роботи, функції моделі як структурної схеми, що відображає структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами процесу розвитку творчого потенціалу школярів. Змістово-діяльнісний блок розкриває методологічні основи створеної моделі, принципи та педагогічні умови процесу розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Організаційно-технологічний блок характеризує форми і методи діяльності, що стимулювали розвиток творчого потенціалу школярів, їх культури, лідерських здібностей, готовності до сприйняття інновацій, вміння знаходити оригінальні рішення творчих завдань. Оцінно-результативний блок розкриває зміст критеріїв, показників та рівнів сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики організації виховної роботи в загальноосвітній школі, а також власного досвіду дало змогу визначити педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливостей для оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу [3].

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов і розробленої моделі розвитку творчого потенціалу учнів здійснювалась на базі «Гуманітарної гімназії №1 імені М.І. Пирогова Вінницької міської ради». Для експерименту було відібрано експериментальну і контрольну групу учнів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості творчого потенціалу. Всього у формувальному експерименті взяли участь 818 учнів (412 в експериментальній і 406 у контрольній групі). Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у процесі організації позакласної роботи.

Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи відбувався за чотирма етапами [4]. На першому, *мотиваційно-цільовому*, етапі розв'язувалися завдання апробування «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів і «ступенів творчості» на прикладі співтовариств дітей і дорослих у гуманітарній гімназії. Такими співтовариствами стали навчально-пізнавальне і співтовариство класних друзів як такі, що мають найбільшу вірогідність для організації в школі. На цьому етапі використовувалися такі форми роботи: бесіда, читання і обговорення книги, перегляд телепередач, фільму або спектаклю з подальшим обговоренням, зустріч з цікавою людиною, екскурсія та її аналіз, спостереження за конкретними фактами, подіями, явищами життя, розмова-роздум, розмова-диспут, рольова гра.

На другому етапі, *змістово-пізнавальному*, ставилося завдання апробувати «спіраль розвитку творчого потенціалу учня» в співтовариствах дітей і дорослих, сформованих в установі додаткової освіти; виявити, чи має вона принципові відмінності і своєрідність у порівнянні з тим, як діє в «базовому» співтоваристві, організованому в гімназії. Перетворювальна практика здійснювалась в Палаці дітей та юнацтва Вінниці на прикладі декількох співтовариств за інтересами впродовж трьох років за умов науково-методичного супроводу з боку автора дослідження. Реалізація здійснювалась в різних формах діяльності: колективні творчі справи, виїзні творчі збори, творчі огляди, що проводилися в нетрадиційній формі. Продуктивним виявилось проведення тренінгу творчої психотехніки. Ігри-вправи тренінгу були спрямовані на розвиток уяви, спостережливості, вміння розуміти іншу людину, взаємодіяти з іншими людьми, вдосконалення комунікативних умінь, акторської майстерності.

На третьому, *діяльнісному*, етапі розв'язувалося завдання апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною. В гімназії були організовані творчі співтовариства дітей і дорослих різних видів, в яких відбувалась змістова повсякденна дієва життєдіяльність; створені умови для різнобічної взаємодії між ними; здійснювалось індивідуальне сприяння дитині у виборі співтовариства і освоєнні нею досвіду творчого життя в різних соціальних статусах (позиціях). Це дозволило уточнити види педагогічно організованих співтовариств дітей і дорослих, цілісно використати можливості скоординованих професійних дій команди педагогів-однодумців для розвитку творчої індивідуальності кожної дитини. На цьому етапі використовувались такі форми роботи: розмови-дискусії, творчі ігри, прес-конференції, марафони думок, телеестафети, проєктивна діяльність.

На четвертому, *оцінно-результативному*, етапі ставилося завдання пілотного апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною. Перетворювальна практика з розв'язування цього завдання здійснювалась у низці освітніх установ. На цьому етапі відбувалось моральне самовизначення дитини, її робота з творчого самовдосконалення, збагачення досвіду творчого життя. Школярі проявляли себе в якісно новій за змістом і сенсом діяльності – передусім у творчій, навчально-пізнавальній, спілкуванні. Завдання цього етапу передбачали підсумкову діагностику рівнів сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії з використанням підібраного діагностичного інструментарію, проведення коригувальних заходів на основі педагогічного моніторингу і прогнозування подальшого використання розробленої методики.

Оцінюючи рівень розвитку творчого потенціалу учнів, ми орієнтувалися на виокремлені критерії та показники: мотиваційно-ціннісний, що відображає спрямованість учнів на творчу діяльність та самореалізацію в творчості; когнітивний, що відображає сформованість в учнів пізнавально-орієнтувальної основи творчої діяльності; особистісно-рефлексивний, що відображає сформованість в учнів особистісних якостей, необхідних для творчої самореалізації; діяльнісно-результативний, що відображає сформованість креативних умінь, необхідних для продукування творчих ідей і створення творчих продуктів [2]. Ураховуючи зазначені критерії, ми визначили й оцінили динаміку розвитку творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи в гуманітарній гімназії. Визначення рівня розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії здійснювалось за допомогою комплексу методів педагогічної діагностики: включене і

пряме педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетування, інтерв'ювання), тестування, метод експертних оцінок [6].

Для визначення динаміки розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм ми використовували метод експертних оцінок. П'ять експертів, якими виступили класні керівники та вчителі, котрі безпосередньо взаємодіяли з учнями і спостерігали за їхньою діяльністю в різних обставинах, оцінювали розвиток творчого потенціалу учнів контрольної та експериментальної групи за наступними показниками: 1) спрямованість на творчу самореалізацію; 2) сформованість внутрішньої мотивації творчої діяльності; 3) сформованість пізнавальної потреби, допитливості як прагнення до нового та незвичайного; 4) прагнення до успіху під час розв'язання творчих дослідницьких завдань; 5) потреба в самодетермінації; 6) переконаність у громадській значущості творчої діяльності, активна життєва позиція.

Отримані результати засвідчують, що на початку експерименту між рівнями розвитку мотиваційно-ціннісного аспекту творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп не було суттєвих відмінностей. У більш ніж половини учнів було виявлено середній рівень розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм. Відсоток учнів з високим рівнем був майже однаковим в експериментальній (19%) і контрольній (20%) групах. Для четвертої частини учнів характерним є низький рівень розвитку творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Аналіз динаміки розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм свідчить про вагоме збільшення в експериментальній групі відсотку школярів з високим рівнем (з 19% до 35%). На відміну від цього, у контрольній групі відсоток учнів з високим рівнем зріс з 20% лише до 25%. Як у контрольній, так і в експериментальній групах майже не змінилася кількість учнів з середнім рівнем розвитку творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним критерієм. Однак у випадку експериментальної групи це зумовлено тим, що учні, яким був властивий низький рівень, піднялися на середній рівень і компенсували зменшення кількості учнів з середнім рівнем, які, в свою чергу, перейшли на високий рівень. Важливо зазначити, що в експериментальній групі, як свідчать бесіди й анкетування, проведені на підсумковому етапі, суттєво підвищився інтерес учнів до творчої діяльності. Це дозволяє стверджувати, що організація позакласної діяльності відповідно до визначених педагогічних умов сприяє формуванню мотивації творчої самореалізації школярів. Створення у процесі позакласної роботи виховного середовища, що забезпечує можливості для прояву творчої активності школярів, їх включення в організовану на основі гуманістичних цінностей взаємодію з дорослими, моделювання ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови індивідуальної траєкторії життєтворчості сприяє розвитку мотивації творчої діяльності учнів, посилює їхній інтерес до творчого пошуку. Психологічний мікроклімат, що формується за цих умов, активізує творчу уяву і мислення учнів, стимулює їхню діяльність, спрямовану на творчу самореалізацію.

Аналізуючи розвиток творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм, ми звертали увагу на динаміку рівнів сформованості у них якостей дивергентного мислення. Для цього застосовувалася фігурна форма діагностичної методики Е. Торранса [5]. Указана методика дає змогу визначити сформованість невербального аспекту творчого потенціалу учнів і простежити динаміку його становлення. Творча діяльність, на думку Е. Торранса, починається з відчуття проблем, суперечностей, недоліків, дисгармонії, незавершеності тощо. Тест містить завдання, що пропонують учням графічно доповнити незакінчені фігури таким чином, щоб одержати завершені малюнки.

Результати тестування ми оцінювали за такими параметрами: швидкість генерування ідей, гнучкість (різноманітність ідей), оригінальність (новизна ідей), розробленість (деталізація ідей). На підставі результатів виконання тесту всі учні були розподілені на три групи відповідно до рівнів розвитку якостей дивергентного мислення: високого, середнього і низького.

На початку експерименту між учнями експериментальної і контрольної груп не було виявлено суттєвих відмінностей за показниками деталізованості ідей: в експериментальній групі у 23% учнів було виявлено високий рівень, у 41% – середній, у 36% – низький; в контрольній групі, відповідно, у 22% – високий, у 40% – середній, у 39% – низький. Більшість учнів на початковому етапі дослідно-експериментальної роботи, виконуючи графічний тест Е. Торранса, не змогли перевищити рівень сюжетної картини, що засвідчує низький рівень розробленості ідей та відсутність асоціативних стрибків як свідчення креативності.

Після завершення формувального етапу експериментальної роботи ситуація відчутно змінилася: відсоток учнів, яким властивий високий рівень розробленості творчого мислення в експериментальній групі зріс з 23% до 34%, з середнім – з 41% до 52%, водночас з 36% до 14% зменшилася кількість учнів, яким властивий низький рівень розвитку вказаної якості. Використання статистичного критерію χ^2 свідчить, що зазначені зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,23$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). На відміну від експериментальної, в контрольній групі зміни в рівнях розробленості (деталізованості) креативного мислення учнів не є статистично значущими: відсоток учнів з високим рівнем збільшився з 21% до 24%, з середнім – з 40% до 43%, з низьким – зменшився з 39% до 33%.

В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в розвитку такої якості творчого мислення учнів, як швидкість. Під час початкового зрізу між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розвитку цієї якості: в контрольній групі високий рівень діагностовано у 27% учнів, середній – у 40%, низький – у 33%; в експериментальній групі, відповідно – у 26% учнів, середній – у 39%, низький – у 35%. Після завершення педагогічного експерименту рівні розвитку швидкості дивергентного мислення учнів в експериментальній групі суттєво змінилися: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 26% до 35%, середній – з 39% до 48%, одночасно з цим суттєво зменшився відсоток учнів, що характеризуються низьким рівнем, – з 35% до 17%. В учнів контрольної групи теж відбулися певні позитивні зрушення, однак мають менш виражений характер: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 27% до 30%, середній – з 40% до 43%, з низьким – зменшився з 33% до 27%.

Позитивна динаміка спостерігається також у розвитку гнучкості творчого мислення учнів експериментальної групи. Під час першого зрізу між учнями експериментальної і контрольної груп не було виявлено статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку гнучкості мислення: в експериментальній групі високий рівень виявлено у 31% учнів, середній – у 44%, низький – у 25%; в контрольній групі, відповідно, високий – у 32% учнів, середній – у 42%, низький – у 26%. Порівняно з першим під час другого діагностичного етапу в експериментальній групі відбулися вагомні зміни у співвідношенні рівнів розвитку гнучкості творчого мислення учнів: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 31% до 40%, середній – з 44% до 47%, одночасно суттєво зменшилася кількість учнів, що демонструють низький рівень, – з 25% до 13%. На відміну від експериментальної зміни у контрольній групі мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості: відсоток учнів, для яких характерний високий рівень гнучкості мислення, збільшився з 32% до 36%, середній – з 42% до 44%, водночас з 26% до 20% зменшився відсоток учнів з низьким рівнем гнучкості мислення.

Під час аналізу результатів формувального експерименту ми враховували також динаміку розвитку такої якості креативного мислення школярів, як оригінальність. На початку формувального етапу дослідження між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розвитку оригінальності мислення: серед учнів експериментальної групи 32% демонстрували високий рівень, 47% – середній, 21% – низький; в контрольній групі, відповідно, високий – 34% учнів, середній – 45%, низький – 21%. Після завершення формувального етапу педагогічного експерименту співвідношення рівнів розвитку оригінальності мислення учнів в експериментальній групі суттєво змінилося: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 32% до 42%, середній – з 47% до 49%, низький – зменшився з 21% до 9%. Для учнів контрольної групи теж характерні позитивні зрушення, однак вони не досягають рівня статистичної значущості: відсоток школярів, у яких виявлено високий рівень оригінальності мислення, збільшився з 34% до 37%, середній – з 40% до 43%, низький – зменшився з 21% до 16%.

Отже, одержані результати засвідчують суттєве зменшення кількості учнів експериментальної групи, яким властивий низький рівень оригінальності мислення. Якщо на початковому етапі їх було 21%, то на заключному стало лише 9%. В контрольній групі кількість таких учнів зменшилася лише на 5 %. Одночасно серед учнів експериментальної групи суттєво збільшився відсоток тих, хто демонструє високий рівень оригінальності мислення.

Загалом, узагальнення одержаних за допомогою фігурного тесту Е. Торранса даних свідчить, що в експериментальній групі порівняно з контрольною учні на завершальному етапі формувального експерименту демонструють вищі показники розвитку таких якостей творчого (дивергентного) мислення, як розробленість, швидкість, гнучкість та оригінальність.

Аналізуючи розвиток творчого потенціалу учнів експериментальної та контрольної групи за особистісно-рефлексивним критерієм, ми враховували такі раніше визначені показники, як: позитивна самооцінка, впевненість у собі, переконаність у можливості досягнення успіху в творчій діяльності; толерантність до незрозумілого; міжособистісна толерантність; комунікабельність; цілеспрямованість, наполегливість у реалізації творчих задумів; працелюбність; самоконтроль і саморегуляція в творчій діяльності; організованість; оптимізм, життєва цілеспрямованість.

На наш погляд, важливим показником особистісно-рефлексивного критерію сформованості творчого потенціалу учнів є їхня здатність до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності, що характеризується прагненням і готовністю здійснювати управління творчим процесом та відчувати відповідальність за його результати. В зв'язку з цим, оцінюючи динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за вказаним показником, ми звертали увагу на формування в них таких умінь, як уміння визначати завдання і прогнозувати результат творчої діяльності, організовувати власну творчу діяльність, здійснювати рефлексію її процесу та проміжних результатів, коригувати свої дії з метою підвищення їх ефективності.

З метою діагностування сформованості цих умінь ми застосовували адаптований варіант методики В. Андреева [1, с.90-93]. Спочатку учням пропонувалося ознайомитися із завданнями та результатами виконання творчого проєкту. Після чого вони відповідали на низку питань: Які проблеми і чому виникали у

виконавців на різних етапах роботи? Як можна було б їх усунути? Як ви оцінюєте ефективність запропонованого виконавцями способу виконання проєкту? Чи є перспектива продовження роботи над ним? Запропонуйте власну програму реалізації творчого проєкту. Аналіз отриманих результатів показує, що на початковому етапі для значної частини учнів контрольної (33%) й експериментальної (31%) груп був властивий низький рівень готовності до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності. Вони відчували суттєві труднощі під час постановки завдань і прогнозування результатів творчої діяльності, генерування нових ідей і визначення способів їх реалізації, рефлексії процесу і результатів творчих зусиль. Більшість учнів мала репродуктивну спрямованість і орієнтувалась на копіювання чужого досвіду творчої діяльності без його осмислення й аналізу. Лише для п'ятої частини учнів властивий був високий рівень здатності до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності. Підсумковий діагностичний зріз виявив суттєві зміни в рівнях розвитку здатності учнів експериментальної групи до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності: суттєво зменшилась кількість учнів, яким властивий низький рівень (з 31% до 14%), водночас збільшився відсоток учнів з високим рівнем (з 23% до 36%). Використання χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,78$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Позитивні зміни спостерігаються також у контрольній групі, проте вони мають порівняно незначну вираженість та не досягають статистичної значущості.

Оцінюючи результати формувального етапу дослідження за особистісно-рефлексивним критерієм, ми враховували також динаміку розвитку особистісних якостей учнів експериментальної та контрольної груп. Висока й адекватна самооцінка, впевненість у собі, міжособистісна толерантність, комунікабельність, цілеспрямованість, організованість, налаштованість на співпрацю та об'єднання зусиль у спільній творчій діяльності є важливими складовими творчого потенціалу особистості. Участь у спільній творчій діяльності під час позакласної роботи сприяє формуванню в учнів досвіду колективної творчості, розвиває комунікативні якості та вміння конструктивної міжособистісної взаємодії, здатність узгоджувати свої дії з діями партнерів по спільній діяльності. Завдяки цьому в учнів розвиваються такі необхідні для спільної творчості якості, як толерантність, емпатійність, цілеспрямованість, організованість, ініціативність, товарищескість, комунікабельність тощо.

З метою оцінювання динаміки розвитку особистісних якостей учнів, важливих у контексті спільної творчої діяльності, ми застосовували адаптовану діагностичну методику В. Андрєєва [1]. В експериментальній групі відбулися вагомі позитивні зрушення в розвитку особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності учнів: відсоток учнів з високим рівнем розвитку таких якостей збільшився за час проведення експерименту з 21% до 35%, водночас суттєво зменшився відсоток учнів з низьким рівнем (з 34% до 13%). Використання χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,86$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). На відміну від експериментальної, в учнів контрольної групи менш виражена позитивна динаміка розвитку особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності: відсоток учнів з високим рівнем розвитку таких якостей збільшився з 23% до 27%, з середнім – з 46% до 48%, з низьким – зменшився з 31% до 25%. Застосування χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,64$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Одержані результати дають підстави стверджувати, що підвищення рівня сформованості в учнів експериментальної груп особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності, а також їх здатності до самоконтролю та саморегуляції творчої діяльності забезпечується визначеними й впровадженими під час формувального експерименту педагогічними умовами й методикою розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі.

Ми враховували також динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм, що відображає сформованість креативних умінь, необхідних для генерування творчих ідей і створення творчих продуктів. Розвиток творчого потенціалу школярів не можливий без організації їхньої самостійної творчої активності. Важливо сформулювати в учнів прагнення до самореалізації у творчій діяльності, до досягнення творчих успіхів, розвитку власних творчих можливостей і нахилів, оволодіння стратегіями та прийомами творчої діяльності. Учні повинні не просто оволодіти вміннями творчого пошуку, а з'ясувати особистісний сенс творчої діяльності як важливого засобу самореалізації. Оцінюючи динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм, ми використовували метод експертних оцінок. П'ятьом експертам, у ролі яких виступили вчителі та класні керівники, пропонувалося за п'ятибальною шкалою оцінити учнів за такими показниками: здатність генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці; уміння самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; уміння бачити альтернативу та знаходити різні способи вирішення творчих завдань; уміння цілеспрямованого систематичного спостереження; уміння аналізувати, висувати й обґрунтовувати оптимальний варіант рішення; уміння імпровізувати, здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності; уміння пошуку додаткової інформації з різних джерел; уміння конструктивно взаємодіяти в процесі колективної творчої діяльності; уміння презентувати продукти творчої діяльності.

На початку експерименту між учнями контрольної та експериментальної груп не було статистично значущих відмінностей у розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Для більшості учнів експериментальної (57%) і контрольної (54%) групи був властивий середній рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Такі учні можуть генерувати творчі ідеї, однак не завжди здатні без допомоги педагога або більш здібних ровесників втілювати їх у життя, здатні знаходити різні способи вирішення творчих завдань, але відчувають труднощі під час вибору найбільш оптимального з них. У 18% учнів експериментальної групи та 19% контрольної на початковому етапі було виявлено високий рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Такі учні можуть самостійно генерувати творчі ідеї й реалізовувати їх на практиці, використовувати раніше засвоєні знання й способи діяльності у нових ситуаціях, бачити альтернативні способи розв'язання творчих завдань, обирати найбільш оптимальний із них. Низький рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм було виявлено у 25% учнів експериментальної і 27% учнів контрольної групи. Такі учні були зорієнтовані на репродуктивну діяльність за відомим зразком, не здатні самостійно генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці, переносити раніше засвоєні знання та способи діяльності в нові ситуації, продукувати різні способи вирішення творчих завдань. Вони відчували значні труднощі, коли від них вимагалось імпровізувати, знаходити нестандартні способи розв'язання завдань, планувати й аналізувати результати своєї діяльності.

Після завершення дослідно-експериментальної роботи відбулися суттєві зміни в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної за діяльнісно-результативним критерієм: значно збільшився відсоток учнів, які демонструють високий (з 18% до 34%) рівень; водночас з 25% до 10% зменшився відсоток учнів з низьким рівнем. Практично не змінилася кількість учнів з середнім рівнем за рахунок того, що частина з них перейшла на вищий рівень. Це компенсувалося підвищенням до середнього рівня творчого потенціалу учнів з низьким рівнем. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, не відбулося суттєвих змін у рівнях розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм: відсоток учнів з високим рівнем зріс з 19% до 23%, з середнім – з 54% до 57%, з низьким – зменшився з 27% до 20%. Незважаючи на позитивну динаміку, вказані зміни відповідно до χ^2 -критерію не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,79$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Загалом, одержані результати засвідчують, що в експериментальній групі за період проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися статистично значущі зрушення за усіма критеріями розвитку творчого потенціалу учнів: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісно-рефлексивним і діяльнісно-результативним. У підсумку це знайшло вияв у загальній позитивній динаміці рівнів розвитку творчого потенціалу учнів (рис. 1).

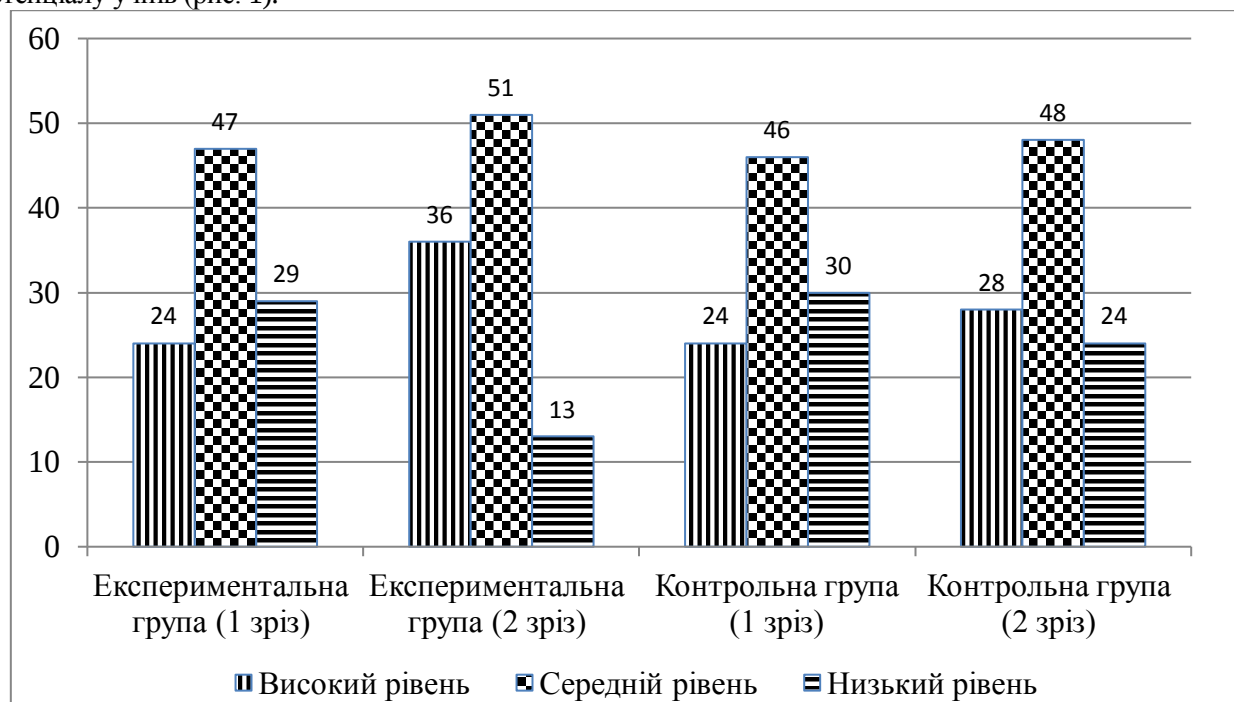


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп (у %).

Як бачимо, в експериментальній групі за час проведення дослідно-експериментальної роботи суттєво зменшився (з 29% до 13%) відсоток учнів з низьким (залежно-репродуктивним) рівнем розвитку творчого потенціалу. Водночас з 24% до 36% зріс відсоток учнів з високим (суб'єктно-креативним) і з 47% до 51% – з середнім (наслідувально-креативним) рівнями розвитку творчого потенціалу. Використання критерію χ^2

засвідчило, що відмінності в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної групи, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$. Оскільки на початку формувального експерименту обидві групи не відрізнялися за рівнями розвитку творчого потенціалу школярів, то це дає нам підстави стверджувати, що виявлені наприкінці відмінності зумовлені впливом впроваджених в експериментальній групі педагогічних умов і розробленої методики розвитку творчого потенціалу учнів.

Висновок. Отже, аналіз одержаних результатів дає підстави стверджувати, що реалізація у процесі позакласної роботи визначених педагогічних умов і запропонованої методики активізує творче самовираження учнів і сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у виховній роботі, визначенні шляхів інтеграції навчальної і виховної роботи, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду розвитку творчого потенціалу школярів.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества / В. И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Воронетська В. В. Критерії і показники сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії / В. В. Воронетська // Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 189. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – С. 45-51.
3. Воронетська В. В. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії у процесі позакласної роботи / В. В. Воронетська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 62. – Вінниця, 2020. – С. 57-62.
4. Воронетська В. В. Етапи впровадження моделі розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії / В. В. Воронетська // Проблеми підготовки сучасного учителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Випуск 22. – Умань, 2020. – С. 84-88.
5. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торранса) / А. Н. Воронин // Методы психологической диагностики. Вып. 2. – М., 1994. – С. 4-39.
6. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
7. Сметанський М. І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянук, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ БАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
8. Холковська І. Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 172 с.

References

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti: Osnovy pedagogicheskogo tvorchestva / V. I. Andreev. – Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1988. – 288 s.
2. Voronetska V. V. Kryterii i pokaznyky sformovanosti tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii / V. V. Voronetska // Naukovi zapysky / Red. kol.: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vypusk 189. Serii: Pedagogichni nauky. – Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2020. – S. 45-51.
3. Voronetska V. V. Pedagogichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii u protsesi pozaklasnoi roboty / V. V. Voronetska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykhohiia. Vypusk 62. – Vinnytsia, 2020. – S. 57-62.
4. Voronetska V. V. Etapy vprovadzhennia modeli rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii / V. V. Voronetska // Problemy pidhotovky suchasnoho uchyтеля: Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu. Vypusk 22. – Uman, 2020. – S. 84-88.
5. Voronin A. N. Diagnostika neverbal'noj kreativnosti (kratkij variant testa Torrancia) / A. N. Voronin // Metody psihologicheskoi diagnostiki. Vyp. 2. – M., 1994. – S. 4-39.
6. Haluziak V. M. Pedagogichna diahnostyka: Kurs lektsii / V. M. Haluziak, I. L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. – 164 s.
7. Smetanskyi M. I. Atestatsiia zahalnoosvitnikh shkil / M. I. Smetanskyi, V. M. Haluziak, M. I. Slobodianiuk, V. I. Shakhov. – Vinnytsia: RVV VAT Vinobldrukarnia, 2001. – 310 s.
8. Kholkovska I. L. Metodyka vykhovnoi roboty z obdarovanyimi ditmy / I. L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – 172 s.

РОЗВИТОК ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк, orcid.org/0000-0001-7223-3821

Діалектичне мислення розглядається як важливий критерій особистісно-професійної зрілості вчителя, що проявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Стверджується, що розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів відбувається внаслідок зіткнення з альтернативними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, внаслідок аналізу й осмислення яких конструюється новий спосіб бачення педагогічної реальності та сприйняття педагогічних суперечностей. Психологічною основою цього процесу є визначений Ж. Піаже механізм порушення і відновлення когнітивної рівноваги. Обґрунтовується доцільність застосування прийому аналізу протилежних педагогічних ідей і позицій для розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів. З'ясовано, що участь в аргументованій дискусії, під час якої відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в мета-позицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями. Визначено стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів: 1) стадія дихотомічного мислення; 2) стадія «спектрального» мислення, на якій з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; 3) стадія динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованців).

Ключові слова: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, протилежність, стадії розвитку діалектичного мислення.

DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

V. M. Haluziak

Dialectical thinking is considered as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, which is manifested in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. It is argued that the development of dialectical thinking of future teachers occurs as a result of contact with alternative pedagogical views, opposite ideas and positions, as a result of the analysis and comprehension of which a new way of seeing pedagogical reality and perceiving pedagogical contradictions is constructed. The psychological basis of this process is the mechanism of impaired and restored cognitive balance determined by J. Piaget. The expediency of using the method of analyzing opposite pedagogical ideas and positions for the development of dialectical thinking of future teachers is justified. It is found out that participation in a reasoned discussion, during which the thesis and antithesis are problematized, followed by entering the meta-position and constructing a synthetic judgment, ensures the formation of students' cognitive mechanisms for productive operation of opposites. The stages of development of dialectical thinking of future teachers are determined: 1) the stage of dichotomous thinking; 2) the stage of "spectral" thinking, at which there is an awareness that between the extreme poles of opposite pedagogical positions there are many intermediate, transitional options and the choice is not limited to just two alternatives; 3) the stage of dynamic balance – the realization that the "golden mean" between the poles of pedagogical contradiction is not stable, but changeable and can change depending on the context (first of all, on the level of maturity of pupils).

Keywords: pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, opposites, stages of development of dialectical thinking.

Педагогічна діяльність характеризується значною динамічністю, варіативністю, поліфункціональністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноспрямованих факторів, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність вирішувати проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісної зрілості і професійної майстерності педагога, якому часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, імовірнісний характер їх впливу на особистісний розвиток вихованців. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не тільки високий рівень розвитку звичайного формально-логічного мислення, а й мислення більш високого порядку, яке дає змогу розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. Такий постформальний тип мислення називають діалектичним [3; 4; 5; 13]. Наголошуючи на його важливості,

С. Рубінштейн, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [20, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта виховання полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, залишаючись собою, він водночас постійно змінюється: сьогодні не такий, як був учора або буде завтра. Крім того, він характеризується неоднозначністю і містить у собі різні, часом суперечливі, якості, може виконувати різні ролі, виступати, наприклад, одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховної взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, виваженості, толерантного ставлення до невизначеності, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайнощів в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, усвідомлювати важливість контексту – якостей, що притаманні діалектичному типу мислення.

Проблема розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядалася багатьма психологами і педагогами, в працях яких розкрито сутність, особливості, функції, структуру педагогічного мислення, шляхи і способи його формування (Г. Балл, О. Дубасенюк, І. Казимірска, М. Кашапов, В. Крутецький, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Цокур, О. Чемоданова, В. Шадриков, В. Шахов та ін.). Питання про необхідність цілеспрямованого формування професійного мислення у майбутніх учителів уперше було поставлене на початку 1980-х років (О. Абдулліна, В. Загвязинський, Ю. Кулюткін, О. Осипова, В. Сластьонін, А. Сохор, Г. Сухобська та ін.). Педагогічне мислення розглядають як гносеологічну основу педагогічної діяльності (О. Абдулліна, А. Піскунов); узагальнене й опосередковане відображення проявів педагогічної дійсності (О. Осипова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків (А. Маркова); здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); системне бачення педагогічного процесу (О. Нечитайлова); вміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Спірін, М. Степінський, М. Фрумкін, О. Поляков).

Сьогодні проблематика розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядається в контексті вирішення різних завдань: формування методологічної культури та логічного мислення студентів; формування у майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок; підготовки до застосування психологічних і педагогічних теорій, категорій, принципів і законів у конкретних педагогічних ситуаціях; розвитку у студентів здатності до педагогічної інтуїції й творчості; навчання майбутніх учителів методів і процедур наукового мислення; формування здатності до професійної рефлексії; підготовки до діяльності на засадах діалогічного підходу та ін. У педагогічних закладах вищої освіти на заняттях з предметів педагогічного циклу проводиться спеціальна робота, спрямована на формування у студентів професійного мислення, їх навчання способів розв'язання педагогічних задач, розробляються відповідні програми спецкурсів. Однак більшість підходів до розуміння та розвитку педагогічного мислення ґрунтується на принципах класичної формальної логіки, згідно з якими, наприклад, суперечність розглядається як хиба – порушення закону суперечності, що проявляється у формулюванні двох взаємно протилежних і несумісних тверджень про один предмет. Водночас більш зрілий рівень розуміння соціальних процесів, у тому числі педагогічних, можливий на основі діалектичного мислення, яке не знає безумовного «або – або» і переводить одна в одну відмінності, визнає в належних випадках разом з «або – або», також «як те, так і інше» [13, с. 14]. Таким чином, наявна суперечність між традиційними підходами до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, заснованими на лінійному формально-логічному, жорстко детермінованому стилі мислення, і новими цінностями, що відображають некласичний синергетичний спосіб бачення світу. Це обумовлює необхідність пошуку нових підходів до формування професійного мислення майбутніх учителів, що забезпечують передусім розвиток їх здатності до діалектичного сприйняття педагогічної реальності та конструктивного ставлення до педагогічних суперечностей.

Діалектичність, на думку В. Сластьоніна, є основною ознакою науково-педагогічного мислення, що проявляється в здатності у кожному педагогічному явищі виявляти суперечності [22]. Діалектичний погляд на педагогічну дійсність дає змогу вчителю сприймати її як процес, в якому через боротьбу нового з старим здійснюється безперервний розвиток, а також впливати на цей процес, своєчасно розв'язуючи проблеми, що виникають у діяльності.

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні сутнісних характеристик діалектичного мислення та визначенні психологічних механізмів і способів його розвитку в майбутніх учителів у процесі вивчення педагогіки.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок» [15, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення розумінню суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії розвитку інтелекту – діалектичної. Суть діалектичного мислення, на його думку, полягає в аналізі й інтеграції

протилежних або суперечливих думок. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності, характерна для зрілої особистості.

М. Бессечес виокремив п'ять принципів діалектичного типу мислення:

Взаємозв'язки і контекст. Діалектичне мислення надає особливої уваги взаємозв'язкам і контексту, важливості сприйняття об'єкта або явища як частини чогось більшого, розумінню того, як працює система в цілому, а також рівновазі всередині системи і необхідності розглядати одну й ту ж проблему під різним кутом зору.

Антиформалізм. Діалектичне мислення протиставляється формально-логічному, яке відділяє форму від змісту. Люди часто роблять помилки, коли абстрагуються від конкретики проблеми, перетворюючи її елементи на частини формальної моделі й ігноруючи факти та контекст, які мають найважливіше значення для коректного аналізу. Переоцінка формально-логічного підходу призводить до викривленого сприйняття проблем, а також стереотипності і помилок під час їх вирішення.

Суперечливість. Діалектичне мислення орієнтоване на виявлення суперечностей між висловлюваннями і системами, розуміння того, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню проблеми, ніж наполегливе дотримання однієї позиції і неприйняття іншої.

Зміни. Діалектичне мислення передбачає розгляд подій як моментів певного більш загального процесу, а не статичних станів, а також визнання того, що взаємодія між системами є джерелом змін.

Невизначеність. У зв'язку з особливою увагою до змін, суперечностей і впливу безлічі різних чинників, що становлять контекст, діалектичне мислення передбачає терпиме ставлення до певної невизначеності знання й визнання імовірного характеру подій [4].

Н. Веракса розуміє діалектичне мислення як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації [5]. Традиційно з погляду формальної логіки вважається, що протилежностей завжди дві і вони одночасно передбачають одна одну і заперечують одна одну, а також можуть опосередковуватися у процесі зняття (подолання) суперечності. Діалектичне ж мислення полягає в розумінні того, що між протилежностями можуть бути різні відношення: перетворення (коли одна протилежність трансформується в іншу), переходу (коли трансформація однієї протилежності в іншу відбувається не відразу, а поступово, через проміжні ланки), зворотності (коли протилежності переходять одна в іншу і потім назад), опосередкування (коли для двох протилежностей знаходиться така ситуація, в якій вони виступають компонентами цілого), об'єднання (коли цілісність розпадається на дві протилежності) та ін. [5, с. 7-8].

О. Старовойтенко також акцентує увагу на конструктивному оперуванні протилежностями як ознаці зрілого мислення особистості [23]. Дослідниця виокремлює операції дуального мислення, як можуть полягати в символічному «змішуванні» протилежностей, в розрізнявальних і об'єднуювальних діях діалектичного дискурсу, у феноменологічному «перетіканні» опозицій тощо. До таких операцій з опозиціями О. Старовойтенко відносить, зокрема: виділення об'єкта як цілого з мало диференційованими всередині нього протилежними елементами; визначення внутрішньої двоїстості цілого; видобування двох протилежних елементів з цілого; розділення «дуалів», їх розгляд як самостійних стосовно один одного; співвіднесення ізольованих опозицій усередині об'єднуючої структури; визначення рівноваги і взаємного доповнення протилежностей; встановлення конфліктних відношень у бінарній взаємодії; фіксація суперечності, що розвивається, або гострої бінарної опозиції; фіксація регресу одного з елементів суперечливої пари; знаходження нової форми рівноваги в парі; знаходження форми злиття протилежностей у єдиній структурі; знаходження способу асиміляції однієї опозиції в іншій; ізоляція збагачених одна одною опозицій; створення нових синтетичних структур, що долають іманентне роздвоєння.

О. Єрмолаєва, розглядаючи структуру готовності особистості до діалогічного спілкування, виокремлює антиномічне мислення як інтелектуальний базис діалогу [14]. Антиномія – поєднання двох тверджень, що суперечать одне одному і водночас виглядають однаково обґрунтованими. Антиномічне мислення вберігає від однобічності, допомагає зрозуміти різні точки зору й забезпечує мудру збалансованість позицій. Йому протистоїть монологічне мислення, яке визнає єдину («істинну») думку і не терпить суперечностей. О. Єрмолаєва умовно виокремлює в антиномічному мисленні дві здатності: чутливість до антиномії і здатність її «втримувати». Чутливість до антиномій здавна вважається ознакою мудрості, оскільки дає змогу проникати в нескінченну складність і суперечливість буття. Проте чутливість до суперечностей ще не свідчить про вміння мислити антиномічно. Суперечності треба вміти «терпіти» – визнавати їх незбутність і право на існування. Важливою є здатність, не втрачаючи свого Я і не відмовляючись від власної позиції, сприйняти і зрозуміти протилежну думку, чужу ідею або інший вчинок. Антиномічне мислення діє не за схемою «або..., або...», а за принципом «як..., так і...», «не лише..., але й ...». Антиномічна свідомість протистоїть догматичній і будь-якій формі екстремізму, що, будучи неспроможним стерпіти протиріччя, оголошує кожного супротивника ворогом. О. Єрмолаєва стверджує, що антиномічне мислення істотно відрізняється від діалектичного, яке, визнаючи важливість суперечності, сприймає її швидше як «мотор»,

рушійну силу переходу на вищий рівень розвитку, де ця суперечність виявляється вже «подоланою» [14, с. 25]. Таке протиставлення, на наш погляд, не зовсім обґрунтоване. Коректніше вважати антиномічне мислення частковою формою діалектичного мислення як загальної здатності оперувати відношеннями протилежності. Як зазначає Н. Веракса, діалектичне мислення відбувається не тільки за схемою «теза – антитеза – синтез», але й може відображати інші відношення між протилежностями, у тому числі їх об'єднання і співіснування [5].

Діалектичне мислення є гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим до моральних, політичних, педагогічних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, що приймаються на основі однієї лише формальної логіки, яка підходить для вирішення однозначних завдань. При цьому формальна логіка часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, однозначна оцінка яких неможлива: роль спадковості і середовища у розвитку особистості, співвідношення індивідуалізації і соціалізації у процесі виховання, стосунки між особистістю і колективом, зв'язок між формальною і матеріальною освітою, рецептивним і проблемним навчанням, свободою і примусом у вихованні, використання покарання і заохочень тощо.

Діалектичне мислення не слід плутати з дихотомічним (гр. *dicha* – на дві частини, *tome* – переріз) – формою незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі оперування екстремальними бінарними опозиціями за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло» тощо. Це мислення взаємовиключними категоріями, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті однієї з педагогічних опозицій і запереченні іншої, абсолютизації одного педагогічного підходу і протиставленні його іншому. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку особистості. Згодом орієнтація змінилася на протилежну, що призвело до іншої крайності – абсолютизації розвитку індивідуальності особистості і недооцінки важливості її соціалізації: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [2, с. 246].

Така ж категоричність спостерігається в оцінці «гуманістичної» й «авторитарно-імперативної» концепцій виховання [1]. Перша розглядається як зорієнтована на інтереси, бажання й нахили дітей, остання – як нормативна, така, що прагне підпорядкувати життя дитини вимогам суспільства, вихователя. Ш. Амонашвілі різко протиставляє обидва підходи, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативної концепції виховання.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [19]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному становленню, розвитку емоційної сфери.

Педагогіка ненасилля проголошується як гуманістична альтернатива педагогіки насилля, примусу [21]. Поширеність останньої в освітній практиці розглядається як прикрий факт, зумовлений, передусім, труднощами і суперечностями суспільного розвитку.

Можна навести багато інших прикладів дихотомічного мислення у сфері педагогіки: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму, індивідуалізм – колективізму тощо.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання, світло і тьма, життя і смерть тощо. До певної міри таке мислення є вимушеним, оскільки у нескінченному і багатогранному світі доводиться оперувати двома полюсами між нескінченим числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або її максимальний вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» тощо). Однак небезпека дихотомічного мислення полягає в тому, що великий спектр позицій між максимумом і мінімумом залишається непоміченим і не береться до уваги. У дійсності між крайнощами знаходиться велика кількість проміжних, перехідних варіантів, які також потрібно враховувати. Це особливо важливо у педагогічній діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних опозицій, а в континуальному просторі, що містить широкий спектр проміжних позицій: індивідуалізація – соціалізація,

залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо. Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору; так само між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом є багато проміжних станів, які відображають поступальний процес особистісного зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно «вловити» й усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує екстремальними бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності – «тенденція людини вдаватися до рішень на кшталт «чорне – біле», ухвалювати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [25, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття невпевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної інформації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів поведінки у них. Педагог має враховувати не тільки різні умови діяльності, але й те, що об'єктом його впливів є особистість, яка постійно розвивається й змінюється. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності та непрогнозованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності: здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, враховувати суперечливу інформацію, спокійно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, вихований – невихований, моральний – аморальний, порядний – непорядний тощо) під час оцінювання інших людей, неспроможністю мислити в контексті ймовірності та відмовлятися від раніше сформованих стереотипів, схильністю шукати авторитети й спиратися на їхню думку [16]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів [6].

У. Пері стверджує, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці [15, с. 582]. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте згодом стикаються з різними думками, протилежними підходами, що виглядають достатньо обґрунтованими. Це викликає у студентів почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами вони починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок, усвідомлюють, що у людей є право на різні позиції, приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному залежно від контексту. Згодом студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму («чорно-білого» мислення) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно обраних ідей і переконань. На думку У. Пері, для того, щоб відійти від дуалістичного мислення, люди повинні відчути на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, зіткнутися з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення у майбутніх учителів відбувається також внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

Дотримуючись такого підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомити їх з різними, часом суперечливими поглядами на сутність педагогічних явищ і процесів. Це дає змогу розширити спектр можливих способів розуміння педагогічної реальності, а також «розхитати»

неадекватні педагогічні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння неоднозначних педагогічних процесів. Так, наприклад, під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати порівняти різні погляди на цю проблему:

К. А. Гельвецій: «Виховання може все».

Дж. Локк: «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».

В. Бєлінський: «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуди».

Маркіз де Сад: «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий організм схильний до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».

То що ж може і чого не може виховання? Чи може виховання формувати особистість незалежно від її спадковості? Чи можна з будь-якої дитини шляхом досконало організованого виховання сформувати видатного вченого, художника, письменника? Вихователь – це «скульптор» чи «садівник»? Вихованець – це пластичний «шматок глини», з якого можна «виліпити» будь-що, чи «насінина» із закладеним у неї потенціалом розвитку? Шукаючи відповіді на ці та інші питання, майбутні вчителі поступово починають розуміти неадекватність крайніх позицій і усвідомлювати важливість як спадковості, так і виховання у розвитку особистості.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям певні ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів щодо цієї проблеми, їх можна ознайомити з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: «Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не завжди від цього у захваті».

Л. Толстой: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існують».

Зазвичай серед студентів виокремлюється нечисленна група прихильників першого (директивного) і більш численна – другого (вільного виховання) підходу. Спочатку студенти сперечаються, переконуючи один одного в правильності своєї позиції. Згодом вони приходять до усвідомлення того, що директивне і вільне виховання – не протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного становлення вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення він набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апriorі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Розглядаючи проблему ролі і значення свободи у вихованні, майбутнім учителям можна запропонувати для аналізу позиції Л. Виготського і А. Нілла.

Л. Виготський: «Ідеали вільного виховання, тобто рішучого нічим не обмеженого схвалення дитячих вчинків, викликають наше заперечення з двох позицій. По-перше, в реальності вільне виховання майже ніколи не може бути здійснене. По-друге, повна свобода у вихованні означає відмову від довільності, від будь-якого

соціального пристосування, іншими словами, – від будь-якого виховного впливу. Виховання з самого початку означає обмежувати і утискати свободу».

А. Нілс видав книгу «Виховання свободою», в якій розглядає свободу як ключовий засіб виховання особистості: «Ми взялися створити школу, в якій дітям надавалася б свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від будь-якої дисципліни, будь-якого управління, будь-якого навіювання, будь-яких моральних повчань, будь-якого релігійного навіювання».

Аналізуючи обидві позиції, студенти спочатку поділяються на однозначних прихильників однієї із них і супротивників іншої. Поступово у процесі дискусії вони починають глибше усвідомлювати складність проблеми і неможливість однозначної оцінки обох підходів. Згодом студенти приходять до розуміння складного діалектичного зв'язку між свободою і примусом у вихованні. Цьому сприяє їх ознайомлення з позицією російського педагога С. Гессена, який стверджував, що у вихованні неможливо обійтися без примусу, а свободу слід розглядати не як засіб, а як мету виховання: «Вільними – не народжуються, вільними – стають!». Народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», самосвідомості, власної позиції, самостійності, здатності до самовизначення. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною залежністю дитини від оточення, у тому числі виховання. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». У вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення: «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відмінювати кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується у вихованні» [12, с. 88]. Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньо вільної і водночас відповідальної особистості. Таким чином, свобода – не даність, а кінцева мета виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими одне в одного началами» [12, с. 61].

Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії розвитку особистості і виховного процесу, одна з яких поступово переходить в іншу.

Під час вивчення різних виховних підходів доцільно запропонувати студентам проаналізувати професійне кредо педагогів, які є прихильниками різних моделей виховання: директивної, маніпулятивної і моделі виховання-сприяння.

Прихильник директивної моделі: «Я краще за вас знаю, якими ви (вихованці) повинні стати і прямо вимагатиму від вас дотримання встановлених мною правил. Можливо, вам це не сподобається, але пізніше ви зрозумієте, що я був правий, і будете мені вдячні».

Прихильник маніпулятивної моделі: «Я краще за вас знаю, якими ви повинні стати. Але я також знаю, що прямі вимоги дотримуватися моїх правил викликатимуть у вас опір і протест. Тому я нічого не буду вам нав'язувати. Натомість я ставитиму вас у такі ситуації, в яких ви самі хотітимете діяти так, як я бажаю».

Прихильник моделі виховання-сприяння: «Ви достатньо зрілі, щоб самостійно визначати, що для вас є важливим, якими бути, до чого прагнути. Тому я нічого не буду вам нав'язувати, вимагати. Я можу лише допомогти вам краще зрозуміти себе і надати допомогу, коли ви її потребуватимете».

У контексті першої моделі виховання розуміється як цілеспрямоване формування особистості у відповідності з визначеним вихователем зразком. У другій виховання трактується як маніпуляція – прихований, непрямий вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміється як сприяння самоактуалізації особистості – створення умов для її самовизначення і самореалізації. Важливо, що в усіх випадках педагоги доброзичливо ставляться до вихованців, намагаються допомогти їм, але по-різному розуміють свою місію.

Студентам пропонується критично проаналізувати кожен позицію, визначити її переваги і недоліки, а також сферу доцільного застосування. Цьому сприяє розгляд таких питань:

Чи за будь-яких умов модель виховання-сприяння буде педагогічно доцільною? В яких умовах вона буде адекватною? В яких ситуаціях її недоцільно застосовувати?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде директивна модель виховання? За яких умов?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде маніпулятивна модель виховання? За яких умов?

Чи повинен педагог постійно дотримуватися якоїсь однієї моделі виховання?

Чи потрібно поступово змінювати моделі виховання у взаємодії з вихованцями? Якщо так, то в якій послідовності?

Майбутні вчителі поступово приходять до розуміння того, що керівництво і підпорядкування є необхідними елементами виховного процесу на його початковому етапі. У вихованні педагог має справу з

особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово стає більш зрілою і набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певного комплексу базових моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [24, с. 26]. Виховання на початковому етапі полягає переважно в односторонньому впливі вихователя на вихованця. Але у міру його розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей асиметричний спочатку процес виховання поступово набуває взаємоспямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця здатність до саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [9, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Коли виховання постійно здійснюється з авторитарних, директивних позицій, це може спричинити деформації в особистісному становленні вихованців, зокрема, формування у них несамостійності, неспроможності до самоуправління та самовизначення. Інша крайність – надання вихованцям з самого початку повної зовнішньої свободи, до якої вони ще не готові, – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю, некритичної залежності від своїх внутрішніх потягів і егоїстичних бажань.

Таким чином, студенти починають розуміти, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) слід розглядати не як альтернативи, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [10]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою зникає: виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління і відповідального самовизначення.

Складною у педагогіці є також проблема ставлення до покарання як методу виховання. З метою демонстрації неоднозначності поглядів на роль покарань у вихованні майбутнім учителям можна запропонувати такі вислови видатних педагогів:

А. Макаренко: «Дивна річ, педагоги бояться навіть самого слова «покарання»... Манілови від педагогіки мріють про таке ідеальне становище: от добре було б, якби дисципліну підняти і ніяких заходів впливу для цього не вимагалось! ...Розумна система стягнень не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає оформитися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння опиратися спокусам і переборювати їх».

В. Сухомлинський: «Я твердо переконаний – і це переконання не плід книжних умовиводів, а підсумок багаторічної практики, – що абсолютно нормальне виховання не знає покарань... Там, де все будується на покараннях, немає самовиховання, а без самовиховання не може бути нормальним і виховання взагалі. Не може, тому що покарання вже звільняє вихованця від докорів совісті, а совість – це ж головний рушій самовиховання; де совість спить, не може бути й мови про виховання. Покаранний вважає: мені нічого більше думати про свій вчинок; я отримав те, що належить».

Чи доцільно використовувати покарання у вихованні? Хто з видатних педагогів правий? Можливо, кожен має рацію?

Для активізації самовизначення студентів у сфері дидактичних концепцій, зокрема, їх ставлення до проблемного і пояснювально-ілюстративного навчання, можна запропонувати для аналізу такі твердження:

А. Дістервег: «Поганий учитель повідомляє істину, хорошиий вчить її знаходити».

Д. Осубел: «Після досягнення 11-12 років діти володіють достатньою базовою інформацією, щоб зрозуміти нові ідеї, які пояснюються простою мовою. Після цього віку просити учня «зробити відкриття» – пуста трата часу».

Після дискусійного обговорення обох позицій студенти приходять до висновку про недоцільність протиставлення проблемного навчання (як кращого) пояснювально-ілюстративному (як гіршому). Кожен із цих видів навчання має певні позитивні сторони й обмеження та може ефективно застосовуватися за певних обставин. Причому, пояснювально-ілюстративне навчання передує проблемному і створює передумови для самостійного пошуку та відкриття учнями певних закономірностей і способів діяльності.

Для поглиблення розуміння майбутніми вчителями сутності різних концепцій змісту освіти можна запропонувати їм проаналізувати такі твердження:

Сенека: «Краще знати зайве, ніж нічого не знати».

Есхіл: «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого».

Генрі Пітер Брум: «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все».

Георг Зіммель: «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає».

Макс фон Лауе: «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуде».

Після обговорення різних позицій студенти мають прийти до усвідомлення того, що засвоєння учнями конкретних знань неможливо розглядати окремо від розвитку їх розумових здібностей, що теорії матеріальної і формальної освіти репрезентують екстремальні дидактичні позиції. Насправді пізнання фактів (предметів, явищ, подій і процесів) впливає на розвиток мислення, а з іншого боку – розвиток мислення визначає можливість засвоєння учнями певних фактологічних знань. Ця двостороння діалектична залежність не була достатньо чітко усвідомлена ні представниками енциклопедизму (матеріальної освіти), ні прихильниками формальної освіти.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій у більшості випадків співвідносяться не як «+» і «-», а як «->» і «-<». У цьому контексті доречно ознайомити майбутніх учителів з концепцією «золотої середини», яку свого часу обґрунтував Аристотель. В етиці Аристотеля ідея «золотої середини» полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами та орієнтації на рівновагу і гармонію. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між крайнощами: з одного боку надлишок чого-небудь, з іншого – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Доброчесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогічних стосунків наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [17, с. 213]. Варто зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, свобода – примус, соціалізація – індивідуалізація, репродукція – творчість тощо.

На наш погляд, в основі розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів лежить обґрунтований Ж. Піаже механізм провокування когнітивного конфлікту і відновлення пізнавальної рівноваги [18]. Спершу студент дотримується певної позиції, яка здається йому обґрунтованою й однозначно істинною. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить його поглядам, студент відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність, прагнення усунути когнітивний дисонанс. Зрештою шляхом власних міркувань у процесі взаємодії з викладачами й іншими студентами він долає розгубленість, вибудовуючи більш збалансовану і широкую когнітивну модель, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити втрачену пізнавальну рівновагу.

Наші спостереження свідчать, що розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів має стадіальний характер і проходить через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей [8].

1. На першій стадії спостерігається дихотомічне («чорно-біле») мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або».

2. На другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами. У зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами. На зміну принципу «або – або» приходять принципи «і те, і інше, але в певному співвідношенні».

3. На третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту. У кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка повинна змінюватися одночасно із розвитком вихованця.

Розвитку діалектичного мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяють завдання, спрямовані на аналіз і обговорення протилежних педагогічних концепцій, ідей, думок. Участь в аргументованих дискусіях, під час яких відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в мета-позицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями. Діалектичне мислення як більш зріла форма мислення дає змогу майбутнім учителям глибше розуміти сутність педагогічних явищ і процесів, зокрема: цілісність, системність і взаємозв'язок педагогічних феноменів; важливість суперечностей як необхідних джерел розвитку педагогічної системи; діалектичність особистісного розвитку і виховання як послідовної зміни якісно своєрідних стадій; логіку зміни підходів і засобів виховання в процесі руху вихованців від нижчого до вищого рівня особистісної зрілості; залежність педагогічних засобів і методів від контексту виховання; важливість розгляду педагогічних феноменів під різним кутом зору; односторонність і небезпечність екстремальних педагогічних підходів, дихотимічного мислення; необхідність терпимого ставлення до педагогічних протилежностей і розуміння їх взаємодоповнюваності; внутрішню амбівалентність, невизначеність, парадоксальність і відносність педагогічної дійсності тощо.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
3. Белолуцкая А. К. Подходы к исследованию диалектического мышления / А. К. Белолуцкая // Психологический журнал. – 2017. – Том 38, № 2. – С. 44-54.
4. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых / М. Бессечес. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 568 с.
5. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление: логика и психология / Н.Е. Веракса // Культурно-историческая психология. – 2019. – Том 15, № 3. – С. 4-12.
6. Галузяк В. М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 30-40.
7. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
8. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.
9. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховних підходів / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
10. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
11. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
13. Ермакова Е. С. Изучение диалектических структур мышления в психологии / Е.С. Ермакова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – Том 5, № 2. – С. 14-25.
14. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога) / Е.Б. Ермолаева // Образование и наука. – 2012. – №27. – С. 18-34.
15. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
16. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
17. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 544 с.
19. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект, 2005. – 288 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
21. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г.Маралов. – М., 2000. – 216 с.
22. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

23. Старовойтенко Е.Б. Развитие мысли как проблема культурной психологии личности / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 91-105.
24. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
25. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.

References

1. Amonashvili Sh. A. Razmyshleniya o gumannoy pedagogike / Sh.A. Amonashvili. – M., 1995. – 496 s.
2. Bezrukova B.C. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: Ucheb. posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i inzhenerno-pedagogicheskikh tekhnikumov / V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg, 1996. – 416 s.
3. Beloluckaya A. K. Podhody k issledovaniyu dialekticheskogo myshleniya / A. K. Beloluckaya // Psihologicheskij zhurnal. – 2017. – Tom 38, № 2. – S. 44-54.
4. Besseches M. Dialekticheskoe myshlenie i razvitie vzroslykh / M. Besseches. – M.: Mozaika-Sintez, 2018. – 568 s.
5. Veraksa N. E. Dialekticheskoe myshlenie: logika i psihologiya / N.E. Veraksa // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2019. – Tom 15. № 3. – S. 4-12.
6. Haluziak V. M. Dyrektyvne y osobystisno zoriientovane vykhovannia – alternatyvy chy etapy yedynoi vykhovnoi stratehii / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 53. – Vinnytsia, 2018. – S. 30-40.
7. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinnoi zrilosti pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 48-56.
8. Haluziak V. M. Osoblyvosti dialektychnoho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2017 r.). – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S. 17-25.
9. Haluziak V. M. Problema effektivnosti vospitatel'nykh podhodov / V. M. Galuzyak // Pedagogicheskie innovacii – 2017 : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii, Vitebsk, 17 maya 2017 g. / Viteb. gos. un-t ; redkol.: N.A. Rakova (otv. red.) [i dr.]. – Vitebsk : VGU imeni P.M. Masherovala, 2017. – S. 55-57.
10. Haluziak V. M. Typolohiia bazovykh modelei vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 7. – Vinnytsia, 2002. – S. 94-102.
11. Haluziak V. M. Kharakterystyky zriloho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 51. – Vinnytsia, 2017. – S. 43-50.
12. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / Otv. red. i sost. P. V. Alekseev. – M.: «Shkola-Press», 1995. – 448 s.
13. Ermakova E. S. Izuchenie dialekticheskikh struktur myshleniya v psihologii / E.S. Ermakova // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. – 2010. – Tom 5, № 2. – S. 14-25.
14. Ermolaeva E. B. Osnovnye harakteristiki dialogicheskogo vzaimodejstviya (k opredeleniyu aktual'nykh zadach pedagogiki dialoga) / E.B. Ermolaeva // Obrazovanie i nauka. – 2012. – №27. – S. 18-34.
15. Krajg G. Psihologiya razvitiya / Grejs Krajg, Don Bokum. – SPb.: Piter, 2005. – 940 s.
16. Leonov I. N. Tolerantnost' k neopredelennosti kak psihologicheskij fenomen: istoriya stanovleniya konstrukta / I.N. Leonov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». – 2014. – №4. – S.43-52.
17. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi t. T. 4. – M.: Pedagogika, 1984. – 400 s.
18. Piazhe ZH. Izbrannye psihologicheskie trudy. Per. s franc. / ZH. Piazhe. – M., 1969. – 544 s.
19. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnuyu model' vzaimodejstviya s det'mi / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. YU. Klepcova i dr. / Pod red. V. G. Maralova. – M.: Akademicheskij Proekt, 2005. – 288 s.
20. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Spb.: Piter, 2005. – 713 s.
21. Sitarov V.A. Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovatel'nom processe / V.A. Sitarov, V.G.Maralov. – M., 2000. – 216 s.
22. Slastenin V.A. i dr. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. SHiyanov; Pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2002. – 576 s.
23. Starovojtenko E.B. Razvitie mysli kak problema kul'turnoj psihologii lichnosti / E.B. Starovojtenko // Mir psihologii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2012. – № 2. – S. 91-105.
24. Stepanov S. Vospitanie bez krajnostej / S. Stepanov // SHkol'nyj psiholog. – 2000. – №40. – S. 26.
25. Yurtaeva M. N. Potencial issledovaniya konstrukta «tolerantnost' k neopredelennosti» v sovremennoj psihologii / M. N. Yurtaeva, N. S. Gluhanyuk // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2017. – T. 23, № 1 (159). – S. 74-80.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

Т. М. Горохівська, orcid.org/0000-0001-5997-4676

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Окреслено особливості співвідношення і розмежування понять «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті», «інноваційні технології», «технології навчання» у науково-педагогічній літературі. Доведено існуючу неоднозначність визначення терміну «педагогічна технологія» у авторських підходах до його трактування. Наголошено, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності розглядається як інноваційна педагогічна діяльність, в межах якої традиційні форми і методи поступаються розвивальним технологіям. Розглянуто особливості тих розвивальних технологій професійної освіти, які застосовуються у професійній та післядипломній освіті. В цьому контексті визначено умови, забезпечення яких сприяє реалізації розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації викладачів; представлено класифікацію даних технологій відповідно до авторських поглядів. Зроблено висновок про те, що ефективність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності значною мірою визначається адекватним вибором і безпосередньою реалізацією розвивальних педагогічних технологій, спрямованих на втілення можливостей особистості викладача, актуалізацію мисленнєвих здібностей, набутих знань і умінь, педагогічної творчості.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, педагогічна технологія, технологія навчання, освітні технології, викладач вищої школи, технічний заклад вищої освіти, післядипломна професійна підготовка.

CHARACTERISTICS OF USING DEVELOPMENTAL TECHNOLOGIES WHEN DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

Т. М. Horokhivska

The article theoretically analyzes the characteristics of using developmental technologies when developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It describes the common and distinct features of such concepts as «pedagogical technologies», «educational technologies», «technologies in education», «innovative technologies», «learning technologies» in scientific-pedagogical literature. It proves the existing ambiguity about definitions of the term «pedagogical technology» in researchers' approaches to its interpretation. It highlights that the process of developing professional-pedagogical competency is considered as an innovative pedagogical activity, within which traditional forms and methods are inferior to developmental technologies. Besides, it characterizes the features of those developmental technologies of professional education applied in both professional and postgraduate education. In this regard, the article determines the conditions which ensure the implementation of developmental technologies in advanced teacher training; it presents the classification of these technologies based on researchers' views: V. Vykhreshch (training technologies; design technologies; the «share it» method; the nominal group technique); M. Sybirska (motivational technologies, activity-related technologies; management technologies); E. Zeer, E. Symanyuk (developmental psychodiagnostics; training sessions for developing meta-professional skills; organizational and activity-related games; the project method; guided texts). The article indicates that developmental technologies of postgraduate professional education are aimed at developing personality and are characterized by the integration of methods, tools and forms of learning, the subject-subject interaction of actors in the educational process and a personal style of professional-pedagogical activity. It concludes that the effectiveness of the development of professional-pedagogical competency is largely determined by an adequate choice and direct implementation of developmental pedagogical technologies aimed at realizing the capabilities of the teacher's personality and the actualization of thinking abilities, acquired knowledge and skills, pedagogical creativity.

Keywords: professional-pedagogical competency, pedagogical technology, learning technology, educational technologies, lecturer, technical university, post graduate professional training.

Сучасний етап розбудови вищої національної освіти ставить на порядок денний якісне зростання потенціалу сучасного викладача вищої школи, його професійно-педагогічної компетентності. Неперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток науково-педагогічних працівників потребує переосмислення цілей, організації і змісту цього процесу шляхом підвищення кваліфікації педагогів. Водночас система післядипломної педагогічної освіти повинна відповідати викликам часу, новим освітнім запитам викладачів, еволюціонувати і адаптуватися. На нашу думку, ефективною педагогічною умовою

розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти є наповнення змісту післядипломної педагогічної підготовки педагогів розвивальними технологіями.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує посилення уваги науковців до проблеми визначення педагогічних умов професійного розвитку викладачів в ситуації реформування вищої освіти. Зокрема, напрями діяльності вищої школи, її спрямованості на підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентісного підходу розглядаються у наукових працях І. Бежа, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Селіверстової, Л. Кондрашової, В. Лозової, А. Реана, М. Ярмаченка та ін. Серед науковців, які досліджують проблеми розвитку різних видів компетентностей: Н. Назарук, І. Яшук та ін. (життєва компетентність); Ю. Ємельянов, Г. Трофімова та ін. (комунікативна компетентність); О. Гура, Н. Лісова, А. Москаленко та ін. (психолого-педагогічна компетентність); Н. Поморцева, А. Федорова, К. Юр'єва та ін. (культурологічна компетентність); І. Демідова, А. Кудрявцева та ін. (соціально-психологічна компетентність). Науковий доробок проблеми визначення умов формування професійної компетентності педагогів вищої школи складають праці А. Вербицького, О. Дубасенюк, Т. Колодько, Н. Ничкало, Л. Сергєєвої та ін. Водночас предметом дослідження педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників є роботи С. Демченко, В. Єлагіної, Л. Зеленської, А. Маркової, Н. Розова та ін. Не позбавлена наукової уваги і проблема вивчення особливостей використання технологічного аспекту підготовки педагогів. Так, до авторів, які розглядають педагогічні технології, інноваційні технології, технології навчання в якості чинників професійного розвитку освітян, можна віднести М. Алексюка, П. Воловик, В. Давидова, О. Кульчицьку, О. Овчарука, С. Сисюєву та ін. Однак, незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених проблемі пошуку шляхів професійного розвитку педагогів, а також розгляду умов формування професійно-педагогічної компетентності у педагогічних, науково-педагогічних працівників постійно зростає, доводячи поглиблення уваги до цього перспективного напрямку, питання, пов'язані з використанням розвивальних технологій в якості умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО потребують більшої уваги.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу особливостей використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. Мету статті конкретизовано у наступних завданнях: окреслити особливості співвідношення і розмежування понять «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті», «інноваційні технології», «технології навчання» у науково-педагогічній літературі; охарактеризувати класифікацію, умови використання технологій, важливих для професійного розвитку педагога технічного закладу вищої освіти.

Визначення типології навчання відбувається у площині взаємозв'язку розвивальних й освітніх завдань: традиційним є навчання, що спрямоване у своїх цілях лише на оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку; натомість навчання, основною метою якого є забезпечення розвитку вищих психічних функцій особистості шляхом оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку, є розвивальним, а результатом такого навчання – набутий рівень розвитку особистості [2, с. 478]. Ми переконані, що реалізація процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти неминуче призведе до пошуку інших підходів до проектування змісту, зміни методів викладання, відстеження результатів навчального процесу, тому цілком погоджуємось з думкою авторів, які стверджують, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності розглядається як інноваційна педагогічна діяльність, в межах якої традиційні форми і методи поступаються освітнім технологіям загалом і технології навчання зокрема [4, с. 73]. Переконані, що це стає можливим в умовах насичення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних ЗВО розвивальними технологіями професійної освіти.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми використання технологій в сфері освіти доводить, що технологічність стає домінантою у діяльності людини, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, наукоємності освітнього процесу. Незважаючи на те, що сформульований більше сорока років тому у США термін «педагогічна технологія» міцно увійшов у сучасну професійну мову і практику та розглядається як спосіб підвищення ефективності освітнього процесу, його загальноовизнане трактування у вітчизняній педагогічній науці відсутнє. Це зумовило одночасне використання термінів «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті», «інноваційні технології», «технології навчання» та ін. у науковій літературі. Звернемось до проблеми співвідношення і розмежування означених понять. Перш за все зазначимо, що, на нашу думку, генеральним по відношенню до інших понять є поняття «*технологія освіти*», яке ототожнюється із системою організаційних, педагогічних, методичних, економічних, юридичних, наукових заходів, необхідних для функціонування освітніх систем і здійснення освітнього процесу в закладах освіти. Щодо терміну «*технології в освіті*», то він пов'язаний з одного боку, із використанням у освітньому процесі сучасних досягнень науки і техніки, а з іншого – із застосуванням інноваційних форм, методів навчання, методології проектування освітнього процесу. Натомість поняття «*освітні технології*» пов'язане із безпосереднім процесом навчання і відображає взаємодію освітнього середовища і процесів соціалізації, особистісного, професійного розвитку і саморозвитку особистості в умовах освітньої установи

[7, с. 84]. Особливість терміну «технологія навчання» полягає в тому, що воно представляє собою комплексну інтегративну систему, яка охоплює впорядковану кількість операцій та дій, покликаних забезпечувати педагогічне цілевизначення, змістові інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, оволодіння професійними вміннями і формування професійно значущих якостей [9]. Таким чином, технологія навчання передбачає управління процесом навчання і представляє взаємопов'язані процеси організації діяльності та її контроль, що підтверджує його тотожність у дидактичному значенні з іншим узагальнюючим поняттям – «педагогічна технологія».

Педагогічні технології становлять результат взаємодії сучасних тенденцій у розвитку педагогічної теорії і інноваційної педагогічної практики. При цьому неоднозначність визначення терміну «педагогічна технологія» доводить наявність різноманітних авторських підходів до його трактування: раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (Б. Ліхачов, І. Волков, П. Сікорський, М. Вулман); наука (Н. Тализіна, Г. Селевко); педагогічна система (В. Безпалько, Д. Чернилевський, І. Прокопенко, В. Євдокимов); педагогічна діяльність (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак); реалізація системно-діяльнісного або інтегративного підходів до освітнього процесу (С. Змеєв, Н. Кузьміна, П. Самойленко, Д. Левітес); система знань (В. Генецинський, Т. Назарова); мистецтво педагога (В. Шепель, І. Прокопенко, В. Євдокимов); модель (В. Ченців); засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (М. Кларин, Ф. Янушкевич); процесуальний компонент освітнього процесу (О. Коваленко, М. Чошанов) [7, с. 76-80].

Беручи до уваги той факт, що компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у тих, хто навчається, здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності [4, с. 71-72], вважаємо за необхідне згадати визначення дослідників, які на наш погляд є важливими в контексті дослідження проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Зокрема, С. Сисоєва педагогічні технології розуміє як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло не тільки носіїв наукових знань і педагогічного досвіду, але й зміст освіти [7, с. 75-76]. Е. Зеєр визначає це поняття як сукупність способів, прийомів, вправ, процедур, які забезпечують продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу і спрямовані на досягнення запланованого результату [3, с. 72].

Зазначимо, що до особливостей застосування продуктивних педагогічних технологій професійної педагогічної підготовки можна віднести активну позицію слухача; перехід процесу пізнання з категорії «учити» у категорію «вивчати» самостійно і усвідомлено; інтерактивний зв'язок із різноманітними освітніми ресурсами і освітніми співтовариствами; інформаційну насиченість і гнучкість методики навчання, що забезпечують мотивацію в стимулюють пізнавальний процес [1, с. 322].

Виходячи з того, що цілісний освітній процес охоплює специфіку навчання, виховання і розвитку, відповідно і педагогічні технології формуються як технології навчання, технології виховання і технології розвитку. Ми цілком погоджуємося з С. Сисоєвою, за якою впровадження педагогічних технологій наближає до вирішення важливої проблеми – «управління процесом навчання, спрямованого на розвиток особистості і її професійне становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності» [7, с. 82]. Водночас розвивальна освітня технологія, на думку науковців представляє собою упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що спрямовані на розвиток особистості, інструментально забезпечують досягнення результату, який діагностується і прогнозується, а також утворюють інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії педагогів і тих, хто навчається у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності [3, с. 73]. Таким чином, розвивальні технології професійної освіти характеризуються цільовою установкою на розвиток особистості, інтеграційною єдністю методів, засобів і форм навчання; суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників освітнього процесу; особистим стилем професійно-педагогічної діяльності.

Авторами визначаються також умови, забезпечення яких сприяє реалізації розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації викладачів: мотиваційне забезпечення суб'єктів професійно-педагогічної діяльності і навчання, яке ґрунтується на реалізації їхніх особистісних функцій; наявність діагностично заданої, чіткої мети освіти; демонстрування навчального матеріалу у вигляді системи практичних і пізнавальних проєктів, завдань, вправ, ситуацій та ін.; визначення способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників професійно-освітнього процесу; означення меж продуктивної і творчої діяльності педагогів, припустимого відхилення від правил; забезпечення відкритості навчання продуктивному професійному майбутньому [3, с. 73].

Відповідно до іншої наукової позиції, умовами ефективного впровадження педагогічних технологій з метою професійного розвитку особистості можуть бути: організаційні (забезпечення поглиблення фундаментальної підготовки та індивідуалізації процесу навчання); змістово-процесуальні (сприяння наступності змісту, форм і методів та їх орієнтація на професійну діяльність); соціально-психологічні (забезпечення формування здатності до швидкої адаптації до потреб ринку праці, перепідготовка та

підвищення кваліфікації педагогічних кадрів); гуманістичної спрямованості (визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх і професійних потреб) [7, с. 82-83].

Не позбавлена уваги дослідників і проблема розгляду особливостей тих розвивальних технологій професійної освіти, які застосовуються у професійній та післядипломній освіті. Зокрема, В. Вихрущ виділяє тренінгові технології навчання (як особистісно-орієнтована інноваційна технологія навчання, що інтенсифікує процес підготовки спеціалістів); технології проектування, в основі яких лежить діяльнісний підхід, спрямований на формування розумових здібностей дорослих (прикладні, дослідницькі, інформаційні, рольово-ігрові, монопроекти, інтегративні); метод «Шарет» (інтенсивний метод роботи тет а тет, призначений для вироблення єдиної думки в процесі комунікаційної взаємодії); метод номінальної групи (виключає соціальну і психологічну динаміку групової поведінки, яка стримує креативність) [1, с. 324-329].

Разом з тим авторами визначаються мотиваційні технології, діяльнісні технології та технології управління. Мотиваційні технології орієнтовані на розвиток інтринсивної (внутрішньої) мотивації і зараховують: створення атмосфери емоційної розкнутості, позитивного відношення до діяльності, прагнення до неї; формування і розвиток професійного інтересу; орієнтація на практичну складову змісту професійного навчання; спрямованість на конкретну професійну діяльність. Діяльнісні технології безпосередньо пов'язані з організацією навчальної діяльності (див. табл. 1). Технології управління, як система способів і засобів досягнення результативності процесу навчання, передбачають вирішення завдань: постановки цілей; актуалізації опорних знань; аналізу і прийняття рішень; оцінки засвоєння [6; 8].

Таблиця 1

Класифікація діяльнісних педагогічних технологій

<i>За призначенням</i>	технології засвоєння теоретичних знань; технології виконання практичних завдань
<i>За використанням</i>	індивідуальні технології, загальні педагогічні технології
<i>В залежності від мети засвоєння і пізнавальної самостійності</i>	репродуктивні, проблемно-розвивальні, евристичні
<i>Відповідно до способів реалізації цілей навчання і розвитку</i>	педагогічні технології організації проблемності засвоєння; технології формування творчого професійного мислення

Е. Зеєр, Е. Симанюк у своїй праці розглядають наступні розвивальні технології: розвивальна психодіагностика (психотехнологія формування метаутворень в системі післядипломної освіти шляхом створення особливих «ситуацій розвитку»); тренінги розвитку метапрофесійних утворень (інтелектуальний тренінг, тренінги рефлексії, впевненості у собі, креативності); організаційно-діяльнісні ігри (ділові ігри, планові ігри); метод проектів (система навчання, за якої ті хто навчається набувають знань, умінь, навичок, компетентностей і метапрофесійних якостей); спрямовуючі тексти (когнітивне інструктування у знаково-символічному, унаочнено-графічному вигляді) [3, с. 74-99].

Серед технологій, важливих для професійного розвитку педагога, можна також виокремити базові технології, що відповідають предметній специфіці професійно-педагогічної діяльності; педагогічні технології, інваріантні змісту професійно-педагогічної діяльності відповідно до особливостей завдань, що вирішуються (навчальні, методичні, розвивальні та ін.) і специфіці навчального предмета; дидактичні технології, які спрямовують підготовку педагога з методики викладання певної навчальної дисципліни. При цьому важливо підкреслити, що масштаб створення педагогічних розвивальних технологій може коливатись від проектування технологічних елементів (заняття, система занять) до технологій навчання (зміст навчання, методична система навчання) і технологій розвитку (школа нового типу та ін.).

Отже, ефективність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності значною мірою визначається адекватним вибором і безпосередньою реалізацією розвивальних педагогічних технологій, спрямованих на втілення можливостей особистості викладача, актуалізацію мисленнєвих здібностей, набутих знань і умінь, педагогічної творчості. Адже інтерпретація змісту освіти стає одним з головних засобів розвитку особистості і формування професійно-педагогічної компетентності [5].

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз особливостей використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО дає можливість стверджувати: наповнення змісту післядипломної педагогічної підготовки викладачів технічних ЗВО розвивальними технологіями професійної освіти забезпечує розвиток функціонально-технологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи через: актуалізацію особистісного і професійного потенціалу викладача; спрямованість на задоволення потреб і можливостей до навчання, а також вимог до професійного розвитку викладача; реалізацію розвивальної функції навчання; оволодіння професійно значущими знаннями, умінями, навичками, діями; оволодіння досвідом кваліфікованого виконання професійно-педагогічної діяльності; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії

учасників професійно-освітнього процесу. Перспективи подальших розвідок полягають у обґрунтуванні організаційних форм і напрямів підвищення кваліфікації викладачів технічних закладів вищої освіти.

Література

1. Вихрущ В.О. Андрагогічна парадигма: загальнонауковий контекст: монографія / В.О. Вихрущ. – Тернопіль: Крок, 2019. – 417 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография / С.В.Кульневич. – Воронеж: ВГПУ, 1997. – 230 с.
6. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук / М.П.Сибирская. – СПб., 1998. – 257 с.
7. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / С.О.Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
8. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. В 3-х т. Т. 1: А-Л. Москва : Рос. акад. образования: Проф. образование, 1998. – 566 с.
9. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. В 3-х т. Т. 3: Р-Я. Москва : Рос. акад. образования: Проф. образование, 1999. – 486 с.

References

1. Vykhruhshch V.O. Andrahohichna paradyhma: zahalnonaukovyi kontekst: monohrafiia / V.O. Vykhruhshch. – Ternopil: Krok, 2019. – 417 s.
2. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov. – Moskva: INTOR, 1996. – 544 s.
3. Zeer Je.F. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod: Ucheb. Posobie / Je.F.Zeer, A.M.Pavlova, Je.Je. Symanjuk. – Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005. – 216 s.
4. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – Kyiv : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
5. Kul'nevich S.V. Pedagogika samoorganizacii: fenomen soderzhaniya: Monografija / S.V.Kul'nevich. – Voronezh: VGPU, 1997. – 230 s.
6. Sibirskaja M.P. Teoreticheskie osnovy proektirovanija pedagogicheskikh tehnologij v processe povyshenija kvalifikacii specialistov professional'nogo obrazovanija: Dis. ... d-ra ped. Nauk / M.P.Sibirskaja. – SPb., 1998. – 257 s.
7. Sysoieva S.O. Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu: Monohrafiia / S.O.Sysoieva. – Khmelnytskyi : KhHPA, 2008. – 324 s.
8. Jenciklopedija professional'nogo obrazovanija / pod red. S.Ja. Batysheva. V 3-h t. T. 1: A-L. Moskva : Ros. akad. obrazovanija: Prof. obrazovanie, 1998. – 566 s.
9. Jenciklopedija professional'nogo obrazovanija / pod red. S.Ja. Batysheva. V 3-h t. T. 3: R-Ja. Moskva : Ros. akad. obrazovanija: Prof. obrazovanie, 1999. – 486 s.

УДК 37.013:811.11

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-62-66

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ЕНЕРГЕТИКІВ МІЖГАЛУЗЕВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Л. В. Гурєєва, orcid.org/0000-0001-8361-4478

Н. А. Козьміна, orcid.org/0000-0002-5471-4995

У статті розглянуто питання формування міжгалузевої термінологічної компетентності майбутніх фахівців у сфері енергетики засобами англійської мови. Проаналізовано сучасний стан навчання іноземної мови професійного спрямування в контексті міжгалузевої термінології, обґрунтовано важливість роботи з фаховими текстами та створення міжгалузових термінологічних глосаріїв, а також визначено основні шляхи вирішення питання підвищення ефективності навчання міжгалузевої термінології.

Ключові слова: міжгалузева термінологія, англійська мова професійного спрямування, термінологічна компетентність, майбутні енергетики, міждисциплінарність.

DEVELOPING INTERDISCIPLINARY TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF POWER ENGINEERING

L. V. Guryeyeva, N. A. Kozmina

An interdisciplinary approach to teaching and studying terminology plays a key role in the teaching of industry-specific foreign terms to professional students. The detailed analysis of modern scientific literature and methodological sources reveals that sufficient attention is devoted to the problems of terminological competence acquisition in the context of English for specific purposes. However, the interdisciplinary aspect of teaching terminology to professional students is not reasoned.

The article considers the development of interdisciplinary terminological competence of future specialists studying English in the field of power engineering. The current state of teaching English for specific purposes in the context of interdisciplinary terminology is analyzed. The importance of authentic professional texts and interdisciplinary terminological glossaries is substantiated. Detailed analysis of English Power Engineering related terms and their comparison to their native language meaning gives professional students a better understanding of the terms' concepts helping master their scientific domain. The interdisciplinary aspect of terminology and its wider application within professional and scientific contexts are considered. It is important to acquaint future power engineers with the active nature of terminology through working with existing industry-specific sources and creating their personal interdisciplinary glossaries. The main ways to solve the problem of improving the effectiveness of interdisciplinary terminology are identified.

Keywords: bilateral interrelating, interdisciplinary terminology, basic vocabulary, term system, teaching methodology.

Модель сучасної освіти змінюється відповідно до нових вимог суспільства, що на 47-му Всесвітньому економічному форумі в Давосі було визначено як “The Fourth Industrial Revolution” (Четверта промислова революція, Industry 4.0) [16], основна ідея якої полягає в консолідації технологій та стрімкому розвитку сучасних технологій, зміщуючи кордони між різними галузями наук. Унаслідок цих процесів роль фахової міжмовної комунікації зростає, а питання формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців та здатності відтворення у фаховому спілкуванні міжгалузевої термінології набуває особливої актуальності.

Професійна компетентність фахівця вимагає високого рівня розвитку комунікативних, організаторських та управлінських здібностей, а також високу вмотивованість й володіння інтегрованими знаннями. Сучасні дослідники, розглядаючи складові елементи професійної компетентності фахівця, визначають різні структурні елементи, підкреслюючи безпосередню взаємодію визначених компонентів [14, с. 253]. Проте більшість погоджується, що важливим компонентом професійної компетентності фахівця є формування й розширення знань фахової термінології.

Вивчення міжгалузевої термінології має особливе значення для підготовки майбутніх фахівців з різних галузей наук, оскільки знання цього прошарку лексики допомагає майбутнім спеціалістам точно та адекватно обмінюватись інформацією з іноземними спеціалістами, підвищуючи ефективність процесу комунікації. Проте не зважаючи на існування значної кількості досліджень фахової термінології, проблема визначення єдиних наукових понять, виключення багатозначності в тлумаченні термінів, особливо коли йдеться про професійну комунікацію в декількох галузях, залишається невирішеною.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку науки та техніки відповідно до Закону України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [13] визначено сферу енергетики та енергоефективності [7]. Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх спеціалістів у сфері енергетики є нагальним питанням, що безпосередньо стосується англійської мови, оскільки знання її фахової термінології є важливим аспектом успішної міжнародної співпраці. Таким чином, **метою статті** є питання формування міжгалузевої термінологічної компетентності майбутніх енергетиків засобами англійської мови.

Попри безумовну важливість міжгалузевої термінології у процесі навчання майбутніх енергетиків, це питання майже не було висвітлено у спеціальних наукових дослідженнях у вітчизняній методиці навчання мови професійного спрямування, що зумовлює актуальність статті. Проте науковий інтерес до формування міжгалузевої термінологічної компетентності починає зростати, що засвідчують роботи сучасних дослідників, таких як Е.Ф. Скороходько, Т.Р. Кияк, Ю.Д. Апресян, С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, В.П. Даниленко, А.В. Суперанская, Н.В. Васильєва, Ю.В. Сложенікіна, Г.А. Діанова, К.Я. Авербух, З.П. Комарова, С.Д. Шелов і ін. Безпосередньо питання формування термінологічної компетентності досліджували Л. В. Барановська [8], яка розробила методичну поетапну систему навчання студентів у процесі професійного спілкування, а також дослідила роль знань спеціальної термінології у професійній підготовці майбутніх аграріїв, Т. С. Борщевська [9], яка займалась розробкою методики навчання іншомовної професійної лексики майбутніх менеджерів, Л. В. Вікторова [10], яка запропонувала методику засвоєння професійної ветеринарної термінології. Проте питання формування термінологічної компетентності майбутніх енергетиків досліджено недостатньо.

Термінологічну компетентність розуміють як здатність фахівця відповідати професійним вимогам, демонструвати відповідні якості в контексті професійного спілкування, активуючи для цього знання фахової термінології, уміння та навички чітко та лінгвістично правильно застосовувати терміни у процесі

професійної комунікації, опираючись на власний досвід та внутрішню мотивацію, розуміючи важливість професійного вдосконалення та саморозвитку [12, с. 6].

Термінологічна система англійської мови є досить складною, що є характерною рисою мов, що обслуговують суспільства з розвиненою наукою. Протягом останніх десятиліть наука досягла значного прогресу в багатьох технічних галузях, що відрізняється не тільки розширенням та поглибленням наукових знань, а й появою нових дисциплін, що знаходяться на межі з традиційними галузями. Для того, щоб зрозуміти термін, спеціалісту доводиться застосовувати всі наявні науково-спеціальні знання. Оскільки значення слова визначається в межах його вживання у мові, термін сприймається з урахуванням термінологічного поля, в якому він знаходиться, та в системі тієї галузі науки, до якої належить. Проте, в межах однієї науки, навіть всередині одного термінологічного поля можлива зміна значення, оскільки науки існують не відокремлено одна від одної, але у постійній взаємодії на міжсистемному рівні [11].

Уживання міжгалузевого багатозначного терміну в будь-якому контексті першочергово співвідносить його з відповідною галуззю науки, звужуючи ймовірне тлумачення його значення. Таким чином, наявність загального семантичного поля чи встановлення опосередкованого зв'язку між значеннями допомагає фахівцю окреслити смислову структуру багатозначного міжгалузевого терміну.

Оскільки термінологія є основою більшості професійних дисциплін, вивчення термінології є важливим та ефективним засобом аспектом навчання англійської мови професійного спрямування. Таким чином, важливо враховувати питання міждисциплінарності в контексті навчання майбутніх спеціалістів у галузі енергетики.

Спеціаліст із питань навчання термінології П. Фабер наголошує, що для фахівця важливо навчитися швидко шукати відповідні терміни в межах поняттєвих систем, з якими він працює, що дозволить йому задовільно спілкуватись на фаховому рівні [1]. Також науковець зазначає, що в контексті навчання термінологія має викладатись як невід'ємний елемент процесу медіації [4].

Таким чином, важливо навчити майбутніх енергетиків, по-перше, умінням розробляти власні стратегії для виявлення та набуття знань про певні наукові поняття, що з'являються в межах дискурсу, а по-друге, вмінням розпізнавати міжмовні відповідності, опираючись на поняття відповідних галузей знань. П. Фабер зазначає, що термінологічна компетентність є важливим елементом навчання іноземної мови [2].

Здатність розпізнавати системи понять, що позначаються термінами в певному контексті дозволяє успішно передавати інформацію у процесі фахової медіації [5, с. 311].

Термінологічна система енергетики підпорядковується структурі дисципліни, проте, оскільки галузь енергетики є міждисциплінарною, її предмет неможливо відокремити від предмета наук, з якими вона безпосередньо пов'язана. Це дозволяє дійти висновку, що поняттєвий апарат енергетичної сфери пов'язаний зі складом терміносистем тих наук, з якими вона співпрацює, і, відповідно, енергетика охоплює терміни інших пов'язаних з нею наук [15, с. 99]. Термінологічне поле енергетики перетинається та водночас складається з термінологічних полів екології, фізики, хімії та математики [11].

Під час дослідження процесу формування в майбутніх енергетиків термінологічної компетентності додатково було досліджено зміст програм навчальної дисципліни іноземної мови професійного спрямування низки провідних університетів України, серед яких було проаналізовано робочі програми НТУ «Харківського політехнічного інституту», Львівського національного медичного університету ім. Данила Галицького, Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, КНУ ім. Ігоря Сікорського, Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля, в яких ґрунтовно розроблено питання формування глосарію фахової термінології основних мовних підсистем сучасної науки і техніки.

Проте в жодному з проаналізованих документів не виокремлюються питання формування міжгалузевої термінології, що, без сумніву, видається доцільним, оскільки формування міжгалузевої термінологічної навички є однією з ключових компонентів фахової компетентності. Очевидна важливість міжгалузевої термінології у процесі формування термінологічної навички в усному двосторонньому перекладі, та факт того, що зазначений прошарок лексики не розглядається окремо, зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Розробники методики навчання термінології [4] створили дескриптор термінологічної компетентності, що охоплює процес набуття знань з термінології та вміння працювати зі знаннями фахової мови. Зміст, вправи та стратегії курсу із термінології є інструментами для формування термінологічної компетентності.

Фахівці припускають, що процес навчання фахової термінології буде більш ефективним, якщо студент відіграє роль не пасивного рецептора знань, що транслює викладач, а, навпаки, активного учасника процесу навчання, що шукає релевантну інформацію, аналізує її, класифікує та об'єднує із попередніми знаннями, створюючи нові зв'язки та структури. Таким чином, ефективне формування термінологічної компетентності передбачає стійкий зв'язок між новою засвоєною інформацією та попередньою пізнавальною діяльністю, що можна забезпечити регулярною роботою із відповідною системою вправ [4]. Також студент має розуміти важливість самонавчання та вміти поєднувати набуті знання та навички з набутим досвідом. Ще одним

важливим аспектом формування термінологічної компетентності є розвиток професійних умінь, що передбачає виявлення проблем професійного характеру, вилучення необхідної фахової інформації та її інтерпретування згідно з зазначеною проблемою.

Також необхідно пам'ятати, що більшість майбутніх спеціалістів у сфері енергетики не мають лінгвістичної освіти, тому важливо представити студентам основні принципи функціонування термінології.

М. Мартінез та П. Фабер [4] зазначають, що в рамках навчального контексту студенти мають навчитись працювати автономно та брати на себе відповідальність за власний навчальний процес, оскільки кінцева мета полягає в тому, щоб майбутні фахівці могли успішно спілкуватись у своєму професійному середовищі.

Однією з важливих умов ефективності навчання майбутніх спеціалістів фахової термінології є ознайомлення студентів із динамічним характером термінології шляхом побудови бази даних технічних текстів, а також складання власних двомовних глосаріїв за певною фаховою темою, надалі формуючи банк міжгалузевих термінів [3]. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне зазначити два основні елементи для ефективного формування термінологічної компетентності.

По-перше, формування вмінь пошуку важливої інформації за фахом. Для цього студенти мають навчитись знаходити та працювати із журналами зі своєї спеціальності, онлайн-підручниками, довідниками, словниками, термінологічними глосаріями, галузевими стандартами та інтернет-ресурсами, для того, щоб майбутні енергетики могли скласти власну оптимальну базу фахових текстів.

По-друге, студенти мають навчитись складати свій глосарій міжгалузевої термінології. Для цього вони повинні виділяти: а) незнайомі терміни; б) терміни, що викликають труднощі щодо розуміння чи перекладу. Таким чином, кожен студент складає власний глосарій, виписуючи власне терміни, їхнє визначення, приклади з відібраних фахових текстів, у разі необхідності додавати примітки та еквіваленти перекладу. На завершальному етапі роботи студенти об'єднують свої глосарії, щоб створити великий фаховий словник сфері енергетики. Зазначимо, що формування міжгалузевої термінологічної компетентності забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями знань міжгалузевої термінології, що в майбутньому підвищує ефективність їхньої професійної діяльності.

Висновки. У статті розглянуто питання щодо формування міжгалузевої термінологічної компетентності майбутніх енергетиків засобами англійської мови та обґрунтовано важливість формування зазначеної компетентності в рамках навчання іноземної мови професійного спрямування. Розвідка науково-методичної документації засвідчила, що питанням формування термінологічної компетентності в майбутніх фахівців приділено достатньо уваги, проте питання щодо навчання міжгалузевої термінології залишається відкритим.

Автор запропонував шляхи підвищення ефективності формування в майбутніх фахівців у сфері енергетики міжгалузевої термінологічної компетентності. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що незважаючи на значну кількість фундаментальних досліджень фахової термінології, проблема міжгалузевих термінів та міждисциплінарності сфери енергетики зумовлює необхідність подальшого дослідження цього питання.

Література

1. Faber, P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition / P. Faber // In Fleischmann, P.A., J. Schmitt and G. Wotjak (eds.). *Translationskompetenz*, Tübingen: Stauffenburg, 2004. – P. 479–499.
2. Faber, P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition / P. Faber // *Research in Language* 1:95, Wydawnictwo: Uniwersytetu Łódzkiego, 2003. – P. 116.
3. Fernández, T., de la Colina, M. A. F., & Peters, P. (2009). Terminology and terminography for architecture and building construction. *Terminology*, 15(1), 10–36. <https://doi.org/10.1075/term.15.1.02fer>
4. Montero Martínez, Silvia and Pamela Faber. Terminological Competence in Translation / S. Martínez, P. Faber // *Terminology* 15, no. 1, 2009. – P. 88–104
5. Rodríguez Camacho, E. La Terminología en la formación de un traductor especializado / R. Camacho // In Guerrero Ramos, G. and M. F. Pérez Lagos (eds.). *Panorama Actual de la Terminología* Granada: Comares, 2002. – P. 307–326.
6. *Teaching and Learning Terminology: New Strategies and Methods* Benjamins current topics (Issue 35). Edited by Amparo Alcina. John Benjamins Publishing, 2011. – 157 p.
7. Аналітична довідка. Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отримані результати у 2016 році [Електронний ресурс]. – Текст. дан. – 2016. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/informatsiyno-analitychni/ad-vru-2017-prav-1.pdf> (дата звернення 23.04.2020).
8. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Барановська. – Київ, 2005. – 43 с.
9. Борщевская Т. С. Термины и терминоиды в лексико-семантическом поле «Менеджмент»: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Борщевская Татьяна Станиславовна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2011. – 204 с.

10. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Вікторова. – Чернівці, 2009. – 23 с.
11. Гурєєва Л. В., Коломієць С. С. Питання відбору міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу / Л. В. Гурєєва, С. С. Коломієць // Science and Education: A New Dimension. Pedagogy and Psychology. Index Copernicus. – 2018. – VI (68). – Issue: 168. – P. 26–29.
12. Гуць М.В. Українська мова у професійному спілкуванні: навчальний посібник / М.В. Гуць, І.Г.Олійник, І.П.Ющук. – Київ : Міжнародна агенція «BeeZone», 2004. – 336 с.
13. Закон України “Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки” [Електронний ресурс]. – Текст. дан. – 2016. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-14> (дата звернення 15.05.2020). – Назва з екрана.
14. Ракшанова Г. Ф. Формування фахової термінологічної компетентності у студентів / Г. Ф. Ракшанова, І. Л. Назаренко // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2018. – Вип. 17. – С. 249–260. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2018_17_24 (дата звернення 13.05.2020).
15. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) / Е. Ф. Скороходько. – Київ : Логос, 2006. – 99 с.
16. Четверта промислова революція [Електронний ресурс]. – Текст. дан. – 2016. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> (дата звернення 23.04.2020).

References

1. Faber, P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition / P. Faber // In Fleischmann, P.A., J. Schmitt and G. Wotjak (eds.). *Translationskompetenz*, Tübingen: Stauffenburg, 2004. – P. 479–499.
2. Faber, P. Terminological competence and enhanced knowledge acquisition / P. Faber // *Research in Language* 1:95, Wydawnictwo: Uniwersytetu Łódzkiego, 2003. – P. 116.
3. Fernández, T., de la Colina, M. A. F., & Peters, P. (2009). Terminology and terminography for architecture and building construction. *Terminology*, 15(1), 10–36. <https://doi.org/10.1075/term.15.1.02fer>
4. Montero Martínez, Silvia and Pamela Faber. Terminological Competence in Translation / S. Martínez, P. Faber // *Terminology* 15, no. 1, 2009. – P. 88–104
5. Rodríguez Camacho, E. La Terminología en la formación de un traductor especializado / R. Camacho // In Guerrero Ramos, G. and M. F. Pérez Lagos (eds.). *Panorama Actual de la Terminología* Granada: Comares, 2002. – P. 307–326.
6. *Teaching and Learning Terminology: New Strategies and Methods* Benjamins current topics (Issue 35). Edited by Amparo Alcina. John Benjamins Publishing, 2011. – 157 p.
7. Аналітична довідка. Реалізація пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та отриманих результатів у 2016 році [Електронний ресурс]. – Текст. дан. – 2016. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/informatsiyno-analitychni/ad-vru-2017-prav-1.pdf> (дата звернення 23.04.2020).
8. Baranovska L. V. Teoretyko-metodychni osnovy navchannya profesijnogo spilkuvannya studentiv vyshhogo agrarnogo navchal'nogo zakladu: avtoref. dy's. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / L. V. Baranovska. – Ky'yiv, 2005. – 43 s.
9. Borshhevskaya T. S. Termyny i termynoydy v leksyko-semanticheskom pole «Menedzhment»: dy'ssertatsiya ... kandydata fy'lology'chesky'x nauk: 10.02.01 / Borshhevskaya Tat'yana Stany'slavovna; [Mesto zashhyty: Ros. gos. ped. un-t y'm. A.Y'. Gercena]. – Sankt-Peterburg, 2011. – 204 s.
10. Viktorova L. V. Formuvannya profesijno-terminologichnoyi kompetentnosti studentiv vyshhy'x agrarny'x navchal'ny'x zakladiv u faxovij pidgotovci : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 «Teoriya i metody'ka profesijnoyi osvity'» / L. V. Viktorova. – Chernigiv, 2009. – 23 s.
11. Guryeyeva L. V., Kolomyecz' S. S. Py'tannya vidboru mizhgaluzevoyi terminologiyi dlya navchannya usnogo dvostoronn'ogo perekladu / L. V. Guryeyeva, S. S. Kolomyecz' // Science and Education: A New Dimension. Pedagogy and Psychology. Index Copernicus. – 2018. – VI (68). – Issue: 168. – P. 26–29.
12. Guetz' M.V. Ukrayins'ka mova u profesijnomu spilkuvanni: navchal'ny'j posibny'k / M.V. Guetz', I.G.Olijny'k, I.P.Yushhuk. – Ky'yiv : Mizhnarodna agenciya «VeeZone», 2004. – 336 s.
13. Закон Украйны “Pro priorytetni napryamy rozvytku nauky i texnyky” [Elektronny'j resurs]. – Tekst. dan. – 2016. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-14> (data zvernennya 15.05.2020).
14. Rakshanova G. F. Formuvannya faxovoyi terminologichnoyi kompetentnosti u studentiv / G. F. Rakshanova, I. L. Nazarenko // Filologichni studiyi. Naukovy'j visny'k Kry'voriz'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy'tetu. – 2018. – Vy'p. 17. – S. 249–260. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2018_17_24 (data zvernennya 13.05.2020).
15. Skoroxod'ko E. F. Termin u naukovomu teksti (do stvorenniya terminocentry'chnoyi teorii naukovogo dy'skursu) / E. F. Skoroxod'ko. – Ky'yiv : Logos, 2006. – 99 s.
16. Chetverta promy'slova revolyuciya [Elektronny'j resurs]. – Tekst. dan. – 2016. – Rezhym dostupu: <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab> (data zvernennya 23.04.2020).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

В. С. Зубко, orcid.org/0000-0002-7198-2959

У статті охарактеризовано визначені й обґрунтовані організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності: використання інтерактивних методів та технологій дистанційного навчання, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань; забезпечення умотивованого розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик; залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації спрямованості на професійну мобільність; створення й упровадження навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності. Наголошено на тому, що ефективна підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності можлива за впровадження в освітній процес університету визначених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

Ключові слова: майбутні психологи, професійна мобільність, готовність до професійної мобільності, організаційно-педагогічні умови.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL MOBILITY

V. S. Zubko

Professional mobility stimulates the personality of the future psychologist to self-development, expansion of professional competencies, intellectual enrichment and increase of professional knowledge. This is very important for future psychologists. Professional mobility contributes to the following: the ability to respond quickly to change, find your professional place, change the type of activity or type of work, to remain satisfied with the profession. Therefore, an important task is to prepare future psychologists for professional mobility. This should be done during their training at the Pedagogical University. The definition and substantiation of organizational and pedagogical conditions for training future psychologists for professional mobility is relevant. The article characterizes certain organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of future psychologists for professional mobility: the use of interactive methods and technologies of distance learning, these are technologies for solving professional problems; solving professional tasks by students while studying professional disciplines and different types of practices; involvement of students in professional activities to increase motivation for professional mobility; creation of an educational and methodical complex of training future psychologists for professional mobility. The article says that the preparation of future psychologists for professional mobility will be effective if you apply certain organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of future psychologists for professional mobility.

Keywords: future psychologists, professional mobility, readiness for professional mobility, organizational and pedagogical conditions.

Сучасний фахівець-професіонал повинен бути готовим до систематичного оновлення свого багажу знань, освоєння нових технологій та інформаційних джерел, що зумовлені бурхливим розвитком науки і техніки, уміти адаптуватися до цих змін у суспільстві й бути конкурентоспроможним у відповідній сфері діяльності. На передній план виходить така якість фахівця, як професійна мобільність, що є запорукою успішності молодшої людини в сучасному суспільстві. Отже, виникає проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО [1; 5]. Це стосується й майбутніх психологів.

Стосовно кожної особистості професійна мобільність не тільки забезпечує їй високу адаптаційну здатність, але й стимулює її до саморозвитку, розширення професійних компетенцій, інтелектуального збагачення та примноження професійних знань. Для майбутніх психологів це особливо важливо, оскільки професійна мобільність підсилює їхню впевненість у здатності швидко реагувати на мінливість кон'юнктури ринку, знаходити свою професійну нішу, змінюючи вид діяльності або вид праці, й залишаючись професійно задоволеними [7, с. 232]. Тому важливим завдання є підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності ще в період їхньої професійної підготовки в педагогічному університеті. Особливо актуальним є визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності є актуальною проблемою для сучасного освітнього процесу.

У контексті дослідження важливими є праці науковців, які займаються проблемами професійної мобільності особистості. Професійну мобільність традиційно досліджували в соціології (Р. Бендікс, С. Ліпсет, Р. Ривкіна, П. Сорокін та ін.). Їхні праці пов'язані, здебільшого з аналізом управління процесами

мобільності населення (Л. Сорокіна, В. Суровнева та ін.), різними видами мобільності (соціальна, соціально-професійна, соціокультурна, трудова, академічна тощо). Зокрема, О. Балакірєв, С. Нужнова досліджували процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві, О. Безпалько, Г. Бойко, В. Борисов, К. Олійник – професійну мобільність майбутніх педагогів, Н. Бринєв – академічну мобільність студентів як фактор розвитку процесу інтернаціоналізації освіти, Т. Заславська, Н. Коваліско – трудову мобільність, І. Мальцева – гендерні відмінності професійної мобільності та сегрегацію на ринку праці, Р. Ривкіна – зв'язки між різними видами мобільності, О. Симончук – міжпрофесійну мобільність та зміну соціальної ідентичності, І. Шпекторенко – види мобільності індивіда тощо. Однак, проблема підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності є недостатньо дослідженою. Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності недостатньо.

Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності.

З метою формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності необхідно визначити, обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть цьому.

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності у процесі фахової підготовки нами було визначено на основі проведеного науково-теоретичного аналізу проблеми готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, результатів початкової діагностики досліджуваної якості у студентів, а також власного практичного досвіду викладання у ЗВО. Схарактеризуємо підходи окремих науковців до визначення умов і чинників впливу на професійну мобільність особистості.

Погоджуємося з С. Висоцьким, який, розкриваючи психолого-педагогічне визначення поняття «умови», відносить до них сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення для забезпечення успішного вирішення поставленого педагогічного завдання [4, с. 92]. У цьому випадку, вищевказане стосується ефективного формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності. Саме таку сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, які забезпечують успішне вирішення завдання формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності нам потрібно віднайти. У дослідженні визначено організаційно-педагогічні умови формування досліджуваної якості.

У наукових дослідженнях знаходимо різні підходи щодо визначення умов і чинників впливу на професійну мобільність особистості (Н. Брижак, А. Ващенко, Є. Іванченко, О. Кіліченко, Ю. Клименко, Р. Пріма та ін.). Загалом науковці поділяють чинники впливу на формування професійної мобільності на зовнішні і внутрішні. Зовнішні чинники пов'язані зі змінами в середовищі життєдіяльності людини: глобальні та індивідуальні. Глобальні зміни викликані розвитком української економіки, а індивідуальні – зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо). Внутрішні чинники залежать від індивідуальної спрямованості особистості, її індивідуальних якостей. У їхньому формуванні значна роль належить здатності людини керувати собою, умінню досягати мети [2]. На наше переконання, для формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності важливими є як зовнішні, так і внутрішні чинники.

У більшості авторів важливим для підготовки до професійної мобільності особистості визнається: формування мотивів, спрямованості на професійну мобільність; поєднання традиційних та інноваційних форм організації науково-методичної роботи; збагачення змісту фахових дисциплін тематикою, пов'язаною з формуванням професійної мобільності; сприяння становленню позитивної професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця; використання міжпредметних зв'язків; використання інформаційних технологій для навчання студентів для розв'язання професійних завдань тощо.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, опитування викладачів, врахування результатів констатувального етапу педагогічного експерименту уможливили визначення нами таких організаційно-педагогічних умов, дотримання яких, на нашу думку, позитивно впливатиме на підготовку майбутніх психологів до професійної мобільності: використання інтерактивних методів та технологій дистанційного навчання, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань; забезпечення вмотивованого розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик; залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації спрямованості на професійну мобільність; створення й упровадження навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності.

Упровадження визначених нами організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності здійснювалося нами зі студентами експериментальних груп під час теоретичної підготовки та практичної. З теоретичної підготовки використовували як обов'язкові навчальні дисципліни» (цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки) так і вибіркові навчальні дисципліни» (цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки), а також дисциплін поглибленого

вивчення з напрямів: «Психологічне консультування», «Організаційна психологія», «Дитяча психологія». З практичної підготовки майбутніх психологів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр було використано навчальну практику (навчально-ознайомчу), виробничу практику (психодіагностичну практику, психологічну практику).

Обґрунтуємо визначені організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

Провідна ідея першої організаційно-педагогічної умови (використання інтерактивних методів та технологій дистанційного навчання, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань) – забезпечити майбутнім психологам доступ до навчальних матеріалів для засвоєння системи професійних знань, на основі яких формується готовність до професійної мобільності. Ефективність використання технологій дистанційного навчання сьогодні сумнівів не викликає. Це стосується й підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності. Дистанційне навчання, в якому під час експерименту брали участь майбутні психологи, це – індивідуалізований процес передання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. При використанні технологій дистанційного навчання ми обирали як найбільш поширені платформи Adobe, MOODLE, Google групи, Microsoft Office 365, так і інші. Викладачі та студенти знайомилися, зокрема, з добіркою сервісів для дистанційного навчання, підготовленою Міністерством цифрової трансформації України. Такі технології характеризуються широким використанням комп'ютерних навчальних програм та електронних підручників, розроблених викладачами кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, доступних студентам за допомогою глобальної (Інтернет) і локальних (Інтранет) комп'ютерних мереж. Загалом ефективність дистанційних технологій навчання заснована на тому, що студенти самі відчують потребу в подальшому здобуванні знань, в нашому випадку знань, що стосуються професійної мобільності. Вони мають можливість працювати з навчальними матеріалами в такому режимі та обсягах, які підходять для них індивідуально. Результат значною мірою залежить від того, наскільки регулярно навчається студент. Послідовне виконання контрольних-діагностичних завдань і підсумкової роботи, а також підтримка з усіх питань з боку викладача-координатора (тьютора) забезпечує планомірне засвоєння програми навчальних дисциплін.

Наведемо декілька прикладів використання окремих форм онлайн-комунікації з майбутніми психологами, які використовували під час експерименту. Наприклад, після вивчення окремих розділів, тем, після практики ми проводили *відеоконференції* – це конференції в режимі реального часу онлайн. Для цього ми визначали конкретну дату і час. Це ефективний спосіб спілкування з групою студентів на відстані. Під час відеоконференцій ми слухали і обговорювали звіти студентів після проходження практики, також захисти проєктів з тих чи інших навчальних дисциплін відбувалися в режимі реального часу.

Поширеною формою спілкування в дистанційному навчанні був *форум*. Кожний форум ми присвячували певній проблемі або темі. Наприклад, «Роль та місце консультанта в консультування», «Вимоги до особистості консультанта», «Загальна характеристика процесу психологічного консультування», «Процедури та техніки консультування» тощо. Модератором форуму, зазвичай, був викладач, саме він організовував обговорення, задавав додаткові запитання, робив повідомлення, пропонував нову інформацію тощо. Також завдяки програмному забезпеченню форумів ми могли приєднувати до форуму різні додаткові файли.

Засобом оперативної комунікації людей через інтернет є *чат*, під час якого здійснювалося спілкування викладачів зі студентами та студентів між собою в мережі в режимі реального часу. Найчастіше використовували такі різновид чатів, як текстовий та відеочат.

Зрідка використовували *блог*, як форму спілкування, в якій право на публікацію належить одній особі, зазвичай, викладачеві. Ми пропонували студентам різні професійні ситуації, вони мали їх прочитати, прокоментувати, запропонувати розв'язання тієї чи іншої професійної ситуації. Потім у блозі велося обговорення кожної ситуації з коментарями від студентів.

Найпоширенішою формою спілкування є, звісно, *електронна пошта*, оскільки вона дає змогу не лише передавати повідомлення у формі звичайних текстів, а й звукові, відео-повідомлення тощо.

Оперативну інформацію, повідомлення тощо передавали через *соціальні мережі*, зокрема, Viber, де були створені закриті чати для кожної групи.

Широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача зі студентами надає платформа Moodle (<https://moodle.org/>). Використовуючи Moodle, ми подавали навчальний матеріал у різних форматах: текстів, презентацій, відеоматеріалів тощо; проводили тестування із закритими і відкритими типами запитань тощо.

Під час карантину особливо активно використовували платформу Google Classroom (<https://classroom.google.com/>), сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail. За допомогою цієї

платформи ми організовували онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію. За допомогою Google Classroom ми після кожної теми проводити тестування, переглядали результати виконання вправ, застосовували різні форми оцінювання, коментували виконане студентами й організовували ефективне спілкування зі студентами в режимі реального часу.

Для проведення онлайн-зустрічей також використовували Zoom (zoom.us/download). Позитивним моментом стало те, що студенти мали змогу використовувати додаток на комп'ютері, планшеті, смартфоні. Ми, зазвичай, планували заняття в Zoom заздалегідь і розсилали студентам ідентифікатор та код доступу. Корисною виявилася інтерактивна дошка, яка є в цій програмі, оскільки ми, перемикаючись з демонстрації екрана на інтерактивну дошку, пропонували студентам для перегляду супутні відео-матеріали.

У будь-якому випадку, ці та інші технології дистанційного навчання ми, крім виконання програмних вимог за кожною дисципліною, зорієнтовували на розв'язання майбутніми психологами професійних завдань.

Отже, основними принципами, яких ми дотримувалися під час використання технологій дистанційної освіти, є: гнучкість, динамічність, адаптивність, неперервність, креативність, відкритість. Використання цих технологій дає змогу майбутнім психологам поповнити перелік фахових умінь і навичок, які сприяють формуванню їхньої готовності до професійної мобільності та в подальшому сприятимуть успішній діяльності в професійній сфері. За допомоги технологій дистанційного навчання майбутні психологи навчилися більш ефективно самостійно планувати свою діяльність; приймати рішення, робити вибір і нести за нього відповідальність; працювати в інформаційному просторі; подавати здобуті результати діяльності з використанням інформаційних технологій; поглибили навички самоосвіти, що позитивно вплинуло на формування їхньої готовності до професійної мобільності.

Для викладачів, які використовували технології дистанційного навчання, теж було низка переваг: вони отримали зручні засоби надання навчального матеріалу студенту; їм було досить просто контролювати успішність студентів; у них з'явилася можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок; вони ефективно використовували засоби інтерактивної співпраці викладача і студента, що, безумовно, сприяло ефективності підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності.

Провідна ідея другої організаційно-педагогічної умови (забезпечення умотивованого розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик) – забезпечити майбутнім психологам засвоєння алгоритмів розв'язання професійних ситуацій під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик, що сприятиме формуванню їхньої готовності до професійної мобільності.

У ситуаційних завданнях, які ми пропонували майбутнім психологам під час вивчення фахових дисциплін були описані події з реальної практики психолога. Кожна запропонована студентам подія містила проблемну ситуацію, яка потребує вирішення психологом. Ми прагнули, щоб подана в ситуаційному завданні ситуація була зрозумілою студентам, з чіткою послідовністю розвитку події і конкретними діями основних учасників.

Для того, щоб забезпечити умотивоване розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик, ми використовували цикл Д. Колба.

Окреслимо визначений Д. Колбом «цикл навчання»:

I етап – конкретний досвід;

II етап – спостереження та роздуми;

III етап – формування абстрактних концепцій;

IV етап – практика, активні дії (експериментальна перевірка теорії) [8].

На думку науковця, навчання має здійснюватися по спіралі, де кожна наступна точка пов'язана з попередньою й дає поштовх до розгортання наступної. Він наголошує, що навчання буде ефективним лише тоді, коли буде опиратися на досвід людини, на її попередні знання, давати можливість отримувати нову інформацію, яку людина може використати на практиці [8]. Таким чином, використання циклу Д. Колба не лише забезпечує умотивоване розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик, а й сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, операційно-технологічного компонента, оскільки студенти, використовуючи власні знання й досвід, навчаються практично розв'язувати складні професійні ситуації. Та головний вплив здійснюється на розвиток особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, оскільки відбувається активне використання рефлексивних навичок студента.

Таким чином, важливою умовою підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності є забезпечення умотивованого розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик.

Провідна ідея третьої організаційно-педагогічної умови (залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації спрямованості на професійну мобільність) – забезпечити майбутнім психологам поступовий перехід від навчальної до професійної діяльності, з урахування різноманіття всіх видів діяльності психолога. Контекстне навчання майбутніх психологів тлумачимо як освітню технологію, в якій моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності психолога, результатом такого навчання є формування професійної компетентності майбутнього психолога (А. Вербицький) та, щодо проблеми дослідження, формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

Засвоєння змісту контекстного навчання здійснюється у процесі власної внутрішньомотивованої активності майбутніх психологів, спрямованої на оволодіння цілісною професійною діяльністю.

Залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації спрямованості на професійну мобільність ми здійснювали за допомогою контекстного підходу. Засновник контекстного підходу А. Вербицький вважає, що «контекстний підхід до навчання забезпечує об'єднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, органічний зв'язок отриманих знань із майбутньою професійною діяльністю» [3]. Контекстний підхід визначають як поєднання навчальної і професійної діяльності у процесі квазіпрофесійної підготовки майбутніх фахівців.

Із аналізу праць дослідників означеної проблеми можемо зробити висновок, що технологія контекстного навчання передбачає послідовну трансформацію однієї форми навчальної діяльності в іншу: навчальна діяльність академічного типу трансформується у квазіпрофесійну діяльність, що є проміжною, підготовчою формою професійної підготовки, навчальною за формою і професійною за змістом і здійснюється завдяки моделюванню цілісних фрагментів майбутньої діяльності «занурення» (ділові ігри та інші форми моделювання), потім – у навчально-професійну (виробнича практика, курсовий і дипломний проекти тощо), що створює умови для природного переходу від навчання до праці. Побудова процесу формування готовності майбутніх фахівців на основі технології контекстного навчання сприяє максимальному наближенню змісту навчальної діяльності студентів до їхньої майбутньої професії [6]. Це стосується й підготовки майбутніх психологів.

Квазіпрофесійна діяльність студентів організовується шляхом моделювання на практичних заняттях умов і специфіки реальної професійної діяльності майбутніх психологів. Найбільш ефективною формою організації квазіпрофесійної діяльності є, наприклад, ділова гра (гра-імітація), яка дозволяє моделювати різні ситуації, що зустрічаються в реальному професійному середовищі майбутніх психологів [6].

Отже, залучення майбутніх психологів до квазіпрофесійної діяльності у процесі професійної підготовки активізує, на наш погляд, їхню спрямованість на професійну мобільність, оскільки в процесі цієї діяльності студенти набувають досвіду професійної діяльності, у них формується здатність до творчого саморозвитку, рефлексії тощо. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових ситуацій майбутні психологи оволодівають індивідуальними стратегіями розвитку і професійної діяльності, усвідомлюють важливість такої діяльності і важливість власної готовності до професійної мобільності, у них з'являється внутрішня готовність до якісних змін; вони набувають здатності до швидкого набуття й узагальнення нових професійних знань і умінь; у них підвищується рівень готовності до прийняття рішень й здатність адаптуватися у разі зміни завдань діяльності практичного психолога; з'являється гнучкість поведінки, що забезпечить в подальшому ефективність професійної діяльності й компетентність у всіх сферах застосування психоконсультації.

Провідна ідея четвертої організаційно-педагогічної умови (створення й упровадження навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності) – забезпечити, по-перше, викладачів навчально-методичними матеріалами, використання яких допоможе в підготовці майбутніх психологів до професійної мобільності; по-друге – забезпечити студентів методичними матеріалами, що можуть бути корисними для них щодо самодіагностики та розвитку власної готовності до професійної мобільності. Усе це буде більш ефективним, на нашу думку, за умови створення й упровадження навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності, до якого входять: удосконалені програми навчальних дисциплін; навчально-методичний посібник; методичні рекомендації тощо.

Для підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності нами було розроблено відповідний навчально-методичний комплекс, до якого увійшли: авторський спецкурс «Професійна мобільність майбутнього психолога» для студентів спеціальності 053 Психологія; навчально-методичний посібник «Підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності»; методичні рекомендації «Професійна мобільність майбутніх психологів: методи діагностування», де містяться вказівки щодо застосування діагностичних методів, анкети для викладачів педагогічних університетів, які вони можуть використовувати у своїй роботі з метою діагностування й підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності.

Висновок. Таким чином, аналіз та узагальнення наведених джерел дають змогу стверджувати, що ефективна підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності можлива за впровадження в освітній процес університету таких організаційно-педагогічних умов: використання інтерактивних методів та технологій дистанційного навчання, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань; забезпечення умотивованого розв'язання студентами професійно спрямованих ситуаційних завдань під час вивчення фахових дисциплін та різних видів практик; залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації спрямованості на професійну мобільність; створення й упровадження навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності.

Література

1. Аймедов К. В. Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід / Аймедов К. В., Стрельбицька С. М. // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія : Педагогіка. Т. 251. – 2014. – Вип. 239. – С. 49-52.
2. Брижак Н. Ю. Професійна мобільність як фахова якість майбутнього вчителя / Н. Ю. Брижак // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Гол. ред. І. В. Козубовська. – 2016. – Вип. 1 (38). – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла». – С. 67-70.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Исслед. Центр, 2004. – 84 с.
4. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Вип. 8-9. – Одеса, 1999. – С. 90-94.
5. Герасимова І. Становлення феномена «професійна мобільність» / Герасимова І., Фрицок В. // Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Редактори-упорядники М.Пантук, А.Душний, І.Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика» – Вип.27. – Том 1. -2020. – С. 270-274.
6. Довгопола Л. Практична підготовка майбутніх учителів біології до професійної діяльності на основі контекстного підходу / Л.Довгопола // Педагогічні науки. – № 73. – 2019. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/339629689_practicna_pidgotovka_majbutnih_uciteliv_biologii_do_profesijnoi_dialnosti_na_osnovi_kontekstnogo_pidhodu
7. Пілецька Л. С. Вплив соціально-психологічної адаптації на професійну мобільність особистості / Л. С. Пілецька // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 3(29). – 2012. – С. 227-234.
8. Kolb D. Experiential learning / D.Kolb. – Englewood Cliffs (N.J.), 1984. – 40 p.

References

1. Aimeredov K. V. Profesiina mobilnist maibutnikh fakhivtsiv u protsesi navchannia u VNZ: kompetentnisnyi pidkhid / Aimeredov K. V., Strelbytska S. M. // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"]. Seriiia : Pedahohika. T. 251. – 2014. – Vyp. 239. – S. 49-52.
2. Bryzhak N. Yu. Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho vchytelia / N. Yu. Bryzhak // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota. Hol. red. I. V. Kozubovska. – 2016. – Vyp. 1 (38). – Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla». – S. 67-70.
3. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teoriia kontekstnogo obuchenija / A. A. Verbickij. – Moskva : Issled. Centr, 2004. – 84 s.
4. Vysockij S. V. Struktura psihologo-pedagogicheskikh uslovij formirovanija poiskovo-tvorcheskoj napravlenosti lichnosti v processe obuchenija / S. V. Vysockij // Nauk. visnik Pivdenoukraińskogo derzh. ped. un-tu im. K. D. Ushinskogo. – Vip. 8-9. – Odesa, 1999. – S. 90-94.
5. Herasymova I. Stanovlennia fenomena «profesiina mobilnist» / Herasymova I., Frytsiuk V. // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Redaktory-uporiadnyky M.Pantiuk, A.Dushnyi, I.Zymomria]. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka» – Vyp.27. – Tom 1. -2020. – S. 270-274.
6. Dovhopola L. Praktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv biolohii do profesiinoi diialnosti na osnovi kontekstnogo pidkhodu / L.Dovhopola // Pedahohichni nauky. – # 73. – 2019. – [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/339629689_practicna_pidgotovka_majbutnih_uciteliv_biologii_do_profesijnoi_dialnosti_na_osnovi_kontekstnogo_pidhodu
7. Piletska L. S. Vplyv sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii na profesiinu mobilnist osobystosti / L. S. Piletska // Teoretychni i prykladni problemy psykholohii. – # 3(29). – 2012. – S. 227-234.
8. Kolb D. Experiential learning / D.Kolb. – Englewood Cliffs (N.J.), 1984. – 40 p.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОУЧИНГ В ОСВІТІ» У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

В. В. Каплінський, Н. І. Бурлака, В. А. Фрицюк

Навчальна дисципліна «Коучинг в освіті» спрямована на формування та розвиток творчого потенціалу лідерських якостей, професійної компетентності особистості, максимально швидкого досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних здібностей і навичок у майбутніх педагогів. Відображає оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему за допомогою сучасних інноваційних технологій, пошук оптимальних шляхів, що дадуть змогу виховати відповідальну, комунікативно активну особистість. В статті охарактеризовано основні ідеї, принципи, закономірності та методологічні підходи концепції освітнього коучингу. Коучинг в освіті – педагогічний метод який може виступати потужним засобом усвідомленого навчання та його активізації. Мета вивчення дисципліни полягає у ознайомленні магістрів з теоретичними основами, методами та техніками педагогічного коучингу, формування навиків побудови ефективних партнерських коучингових відносин. Це допоможе їм самостійно обирати техніки педагогічного коучингу і досягати успішних результатів у професійній діяльності та покращувати якість життя.

Ключові слова: зміст навчальної дисципліни, коучинг, коуч, освітній коучинг, педагогічний коучинг, філософія коуча, професійна діяльність, ринкове середовище, система знань, особистісний розвиток.

THE ROLE OF THE DISCIPLINE «COACHING IN EDUCATION» IN THE PREPARING OF MASTERS OF THE SPECIALTY 011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES

V. V. Kaplinskyi, N. I. Burlaka, V. A. Fritsyuk

The discipline "Coaching in Education" is aimed at forming and developing the creative potential of leadership qualities, professional competence of the individual, achieving the goal as quickly as possible by mobilizing internal potential, mastering the leading strategies for obtaining results, development and improvement of necessary abilities and skills of future teachers. As well as the renewal of the pedagogical process, the introduction of new formations in the traditional system with the help of modern innovative technologies, the search for optimal ways to educate a responsible, communicatively active person. The article describes the main ideas, principles, patterns and methodological approaches to the concept of educational coaching. Coaching in education is a pedagogical method that can be a powerful tool for conscious learning and its activation. During the study of this discipline masters study: theoretical foundations, methods, techniques of pedagogical coaching, they develop skills to build effective partnerships. This will help them to choose the techniques of pedagogical coaching and achieve successful results in professional activities.

Keywords: content of educational discipline, coaching, coach, educational coaching, pedagogical coaching, philosophy of coach, professional activity, market environment, system of knowledge, personal development.

Прямуювання України до європейського освітнього простору передбачає забезпечення високої якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти, зокрема посилення практичної підготовки студентів з урахуванням потреб ринкового середовища. Тому запит на розвиток вільної, відповідальної, комунікативно активної особистості, яка усвідомлює право вибору і вміє цей вибір здійснювати, діє свідомо і відповідально, є актуальним. Усе це стосується й підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. З-поміж іншого, на це спрямована освітня програма їхньої підготовки, яка передбачає також формування особистісних і фахових якостей викладача вищої школи, здатності до ефективного використання у професійній діяльності традиційних та інноваційних методів, засобів і технологій навчання, готовності до науково-дослідної діяльності, самоосвіти та професійного самовдосконалення, професійної самосвідомості і мобільності, спрямованості на дотримання принципів професійної етики та академічної доброчесності, обізнаності з правовими основами освітньої діяльності, спроможності до творчого використання досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки, уміння оперативно вирішувати проблемні ситуації в освітньому процесі, налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки з іншими суб'єктами педагогічної взаємодії, зорієнтованості на індивідуалізацію, персоналізацію і діалогізацію освітнього процесу у вищій школі.

На нашу думку, значний потенціал щодо професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки має навчальна дисципліна «Коучинг в освіті», що передбачає вирішення різного характеру проблем: пізнавальних, професійних, життєвих, які є найбільш важливою цінністю студентів, оскільки набуття досвіду їх розв'язання сприяє успішному розвитку. Однією з проблем здобувача вищої освіти впродовж усього процесу навчання є проблема внутрішньої мотивації і самоорганізації. Вона не може

бути успішно вирішена без консультаційної діяльності, результатом якої є самоспонування до дій. Саме з цією метою останнім часом все частіше застосовується коучинг, новий у нашій країні напрямок в освітній діяльності.

У широкому сенсі коучинг є бізнес-консультуванням, бізнес-тренінгом, бізнес-експертом, іміджмейкерством, психотерапією, що загалом покликане вести людину або в цілому заклад освіти до успіху. У вузькому сенсі коучинг в перекладі з англійської означає тренування або спільне досягнення. Він є формою консультування, орієнтованого на прояснення власних цілей та їх успішного досягнення за рахунок внутрішніх ресурсів і джерел мотивації, і спрямовує самостійну роботу студентів, що отримують чіткі відповіді на питання: «Які перешкоди я бачу на шляху до своєї мети?», «Яким чином я зможу подолати ці перешкоди?», «Якого досвіду мені не вистачає, щоб їх подолати?».

Коуч допомагає розкрити внутрішні ресурси здобувача вищої освіти для досягнення позитивних змін в його поведінці та діяльності, стати більш гнучким в контактах, більш творчо підходити до вирішення професійних завдань, відчувати радість від можливості спостерігати процес власного внутрішнього зростання як особистості та від зародження і посилення внутрішньої мотивації до діяльності. Необхідність і важливість коучингу очевидна, оскільки він забезпечує постановку мети та планування її досягнення; сприяє мотивації на досягнення результату, виявленню власних станів успіху і майстерності, прориву в кар'єрі, поліпшенню взаємин з колегами по роботі, рідними та друзями, усуненню симптомів і причин стресу.

Метою статті є з'ясування особливостей вивчення навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» майбутніми фахівцями спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки та уточнення змісту цієї дисципліни.

В основі коучингу в освіті покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми і підходи до підвищення професійного та особистісного рівня [5, с. 4].

За визначенням Міжнародної Федерації Коучингу ICF, коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності із метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому і професійному становленні [8, с. 5].

Один із засновників коучингу як технології формування особистості Т. Голві зазначає, що коуч-консультант спрощує і полегшує навчання, спрямовуючи здобувачів освіти на шлях власного пошуку. Загальними принципами коучингової діяльності вважають економічність та комплексність, підвищення ефективності діяльності, соціальне партнерство та об'єктивність. Одночасно вони є і принципами впливу на поведінку тих, хто навчається, з метою їх розвитку на засадах застосування встановлених норм коучингової комунікації. Вважається, що групу загальних принципів конкретизують наступні принципи: мотивованість, формування унікального потенціалу, спрямованість на результат, розподіл відповідальності, цілеспрямованість. З іншого боку, серед принципів, за якими діє сам коуч, варто виділити здатність інформувати аудиторію, не нав'язуючи їй власної позиції (тобто взаємодія, яка більшою мірою має консультативний характер); комунікативність та самостійність викладача. Коучинг являє собою діалог тренера та групи, коли до процесу залучаються всі його учасників, а сам процес будується на обов'язковому врахуванні потреб, інтересів, бажань та можливостей студентів [6, с. 174].

Активність тих, хто навчається, у процесі отримання знань зумовлена, перш за все, їх особистісною мотивацією та амбіційністю, але формування повноцінного діалогу можливе лише за умов інтеракції під час навчального процесу. О. Комар пропонує відокремлювати активне та інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування. Інтерактивність у навчанні дослідниця пояснює як здатність до активної інтелектуально-пізнавальної взаємодії. На її думку, інтерактивними є такі технології, які створюють умови для активної взаємодії здобувачів освіти, що дозволяє всім учасникам процесу отримувати нові знання на основі внеску кожного з них. Адже в рамках правильно організованого навчального процесу студенти не тільки усвідомлюють власний потенціал, але й навчаються один в одного [4, с. 63].

У контексті вищої освіти коучинг – це технологія, яка вимагає таких відносин викладача зі студентами, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку студентами оптимальних рішень та відповідей на питання, що їх цікавлять. За С. Романовою, саме розкриття особистісних особливостей студента та його індивідуальних можливостей мусить стати ознакою адаптації вищої школи до нових соціальних та економічних умов. Навчальна діяльність сучасного педагога повинна бути спрямованою на створення таких педагогічних умов, за яких студенти засвоювали б знання активно, формуючи тим самим в собі навички самоосвіти, необхідні конкурентоспроможному кваліфікованому спеціалісту сьогодення [7, с. 83].

Коучинг в освіті є технологією, яка дає змогу розбудити особистісний потенціал студентів, сформувати готовність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, готовність максимально використовувати внутрішні ресурси для досягнення цілей, здатність без зовнішнього контролю здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність. Технологія для традиційної української освіти є новою, однак, зважаючи на

впевнене входження коучингу в освітній процес, в найближчі роки вона повинна отримати власне стабільне місце в освітньому середовищі України.

Мета вивчення дисципліни полягає у ознайомленні магістрів з теоретичними основами, методами та техніками педагогічного коучингу, формуванні навичок побудови ефективних партнерських коучингових відносин, що допоможе їм самостійно обирати техніки педагогічного коучингу і досягати успішних результатів у професійній діяльності та покращувати якість життя.

Завданнями дисципліни є: ознайомлення з теоретичними основами коучингу; формування навичок побудови ефективних партнерських коучингових відносин та здатності до творчого пошуку напрямів удосконалення професійної діяльності; сприяння усвідомленню сутності та значення поняття про коучинг в освіті; ознайомлення з основними категоріями та моделями педагогічного коучингу; формування цілісної системи знань про техніки та інструменти педагогічного коучингу; ознайомлення зі стилями, стратегіями та технологіями коучингу в освіті; вивчення принципів коучингової компетентності; вироблення у майбутніх педагогів на основі засвоєного матеріалу комплексу педагогічних умінь та навичок відповідно до потреб сучасних закладів освіти; комплексна підготовка магістрів до практичної діяльності у закладах освіти; розвиток фахової коучингової компетентності; забезпечення самостійності та ефективності в прийнятті рішень особистісного та професійного характеру.

В процесі вивчення дисципліни передбачено формування загальних (розвивати здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; розуміти причинно-наслідкові зв'язки у предметній галузі та професії; застосовувати знання у практичних ситуаціях; оволодівати сучасними знаннями; розвивати здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел) і фахових (аналізувати тенденції розвитку вищої освіти в Україні та світі; розуміти сутність сучасних освітніх теорій і концепцій та приймати на цій основі оптимальні педагогічні рішення; організовувати освітній процес, використовуючи оптимальні педагогічні форми, методи, засоби, технології і методики; розвивати здатність творчо і критично ставитися до інновацій, впроваджувати їх у власну діяльність; знаходити, інтерпретувати, критично аналізувати та використовувати джерела інформації в сфері професійної діяльності) компетентностей.

Передбачається, що в результаті засвоєння навчальної дисципліни здобувач вищої освіти повинен демонструвати такі результати навчання: використовувати в освітній діяльності сучасні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують високий рівень пізнавальної активності студентів; застосовувати оптимальні форми, технології і методи навчального процесу на різних етапах його організації; знати і використовувати технології забезпечення якості освіти, критерії її оцінювання й способи моніторингу; знати і застосовувати традиційні та інноваційні методи, засоби і технології організації освітнього процесу у вищій школі.

Зміст навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» містить дванадцять тем. Вступна тема знайомить здобувачів вищої освіти з сутністю поняття і принципів коучингу, розкриває значення понять: «коучинг», «психолог», «тренер», «консультант», «терапевт», «експерт». Студенти з'ясовують теорії та концепції коучингу зарубіжних наукових шкіл, історію виникнення коучингу, мету завдання і принципи коучингу, шляхи розвитку професійного коучингу, методика розкриття потенціалу особистості, відмінність коучингу від інших форм навчальної взаємодії, переваги застосування коучингу для ефективної взаємодії у системах «людина – людина», види коучингу за сферами застосування, види коучингу за стилем проведення; вивчають основні види коучингової діяльності, чинники, які впливають на коучингову діяльність, тощо.

Наступна тема розкриває професійні стандарти коучингу, особистісні характеристики коуча, професійні стандарти Міжнародної Федерації Коучингу (ICF), поняття тренінг, семінар, майстер-клас. Здобувачі вищої освіти з'ясовують структуру та окремі елементи коучингу, коучинг-підходи, які існують школи коучингу, що являє собою особистість коуча. Розкриваються стандарти етичних принципів і ключових професійних компетенцій, коучів ICF, філософія та сутність коучингу ICF, глобальні досягнення ICF, особливості етичного Кодексу коуча, місія та філософія коуча.

Зміст третьої теми відображає складові професійної компетентності та ключові компетентності педагога-коуча. Розкривається суть комунікативної компетентності, особливості використання техніки зворотного зв'язку, рефреймінгу, створення умов для усвідомлення й розуміння причинно-наслідкових залежностей, технологія використання методів прояснення, уточнення і корегування цінностей і переконань учасників взаємодії з метою оптимізації їх руху до поставлених цілей, проектування дій і створення можливості для безперервного навчання учасників взаємодії.

В четвертій темі з'ясовуються особливості та поетапні кроки коучингового процесу, методи досягнення поставленої мети в процесі коучингу, механізм планування системи відповідальності, шляхи реалізації плану з використанням різноманітних технік коучингу, ключові елементи процесу коучингу, орієнтація і процедурні аспекти коучингового процесу.

В наступній темі відображається програма коучинг-супроводу клієнта. Розкривається роль коучера у процесі консультування та індивідуального тренування певних навичок у клієнта. Характеризуються клієнти

і їх особливості, відносини між коучером та клієнтом (веденим). Роз'яснюється концепція ведення коучингу, коучинговий підхід та шляхи проб і помилок у супроводі клієнта, можливість дистанційного спілкування при коучинг-супроводі клієнта.

У змісті шостої теми «Ефективність процесу коучингу» розкриваються мета і спосіб вимірювання та характеризуються особливості оцінки ефективності коучингу, актуальність визначення конкретних показників та змін, які супроводжують результати коучингу, відстрочений ефект, методи оцінки ефективності коучингу.

При вивченні теми «Етичні засади діяльності педагога-коуча» роз'яснюється етичний кодекс педагога-коуча; відповідальність та зобов'язання; складові професіоналізму (особистісні якості, життєва філософія, емпатія, професійний та життєвий досвід); етичні дилеми педагога коуча та їх уникнення.

Восьма тема «Використання коучингових технологій на різних етапах коуч-сесії» розкриває наступні питання: компетентнісну основу діяльності педагога-коуча; критерії вибору коучингових технологій в залежності від мети навчальної діяльності; використання специфічних технологій коучингу на кожному з етапів навчальних занять; сутність та алгоритми використання технологій GROW, моделі «Т», піраміди логічних рівнів Р.Ділтса, техніки візуалізації, техніки модерації, постановки «сильних» запитань, шкалювання; специфіку використання коучингових технологій для підвищення рівня вмотивованості суб'єктів навчальної взаємодії; коучингові технології в контексті проблемно-орієнтованого навчання; алгоритм використання коучингових технологій на етапі рефлексії.

В дев'ятій темі «Основні клієнти коуча» аналізуються: рівень включення клієнта і рівень опору змінам при коучингу; умовна типологія: відвідувач (спостерігач, глядач), покупець (гравець), незадоволена особа (аутсайдер); зовнішній локус-контроль; реакція коуча (демонстрація нових можливостей, постановка питань); використання нових моделей поведінки; вивчення запиту та оцінка ресурсів клієнта.

В десятій темі «Емоційні сфери особистості під час коучингового процесу» акцент зроблено на розкритті емоційних аспектів (здивування, розгубленість, збентеження); на формуванні власних спостережень, виявленні шаблонів (алгоритмів) мислення. Розкривається процес внутрішнього обговорення ситуації; сприйняття власних відчуттів; перехід від реактивності до проактивності; концентрування уваги на власній особистості; усвідомлення пережитого та своїх прагнень (автоемпатія); сміливість, що є необхідною для прояву власних відчуттів (асертивність) та розуміння того, що переживає співрозмовник (емпатія); розкриття різних емоційних реакцій особистості.

В одинадятій темі «Внутрішні ресурси людини і мотивація до змін як основа коучингового процесу» розкривається прагнення до самовдосконалення; усвідомлене опанування особистістю свого внутрішнього світу; специфіка «трансформаційних розмов» як комунікації в рамках коучингу; аспекти прояву активності людини: ціннісно-мотиваційна (зміни цінностей, мотивів), когнітивна (осмислення нових підходів, виникнення нових думок, уявлень, бачення нового), поведінкова (здійснення певних дій, перетворень), емоційна (виникнення нових емоцій); виявлення перешкод у процесі змін; пошук способів самомотивації.

В останній дванадцятій темі проаналізовані основні інструменти коучингу; техніка «Колесо балансу»; Модель GROW; Стратегія Уолта Діснея; Піраміда Роберта Ділтса; техніка шкалювання; етичний Кодекс ICF; компетенції коуча; контракт на проведення коучингу; професійні вимоги до коуча.

Таким чином, зміст усіх тем відображає основну особливість коучингу – творчу взаємодію рівноправних учасників освітнього процесу. Застосування викладачем запитань як основного інструмента коуча на різних етапах освітнього процесу (науково-освітні проекти, індивідуальні консультації тощо) спрямовано на допомогу студентам усувати проблеми в особистісній і професійній сферах шляхом мобілізації та реалізації їхнього внутрішнього потенціалу. Досвід використання технік коучингу фахівцями різних галузей дав можливість упорядкувати перелік орієнтованих питань для актуалізації внутрішніх ресурсів студентів, самостійного вирішення ними завдань і досягнення позитивного результату. Коучинговий підхід підвищує культуру викладання, яка в контексті СЦН по-новому осмислюється через учіння. Завдання викладача – організувати процес так, щоб викладання сприяло учінню, професійному розвитку та самореалізації студентів [2, с.105]. Кінцевою метою коучингу в освіті є професійний саморозвиток особистості.

Висновки. Отже, запропонована навчальна дисципліна «Коучинг в освіті» спрямована на виявлення та реалізацію потенціалу магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки для досягнення ним високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку. На підставі вищесказаного можна стверджувати, що вивчення магістрами спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки навчальної дисципліни «Коучинг в освіті» позитивно впливає на розвиток їхньої інтегральної компетентності як здатності розв'язувати типові та нестандартні завдання і практичні проблеми у професійній педагогічній діяльності на основі комплексного й творчого застосування положень педагогічних, психологічних і соціально-економічних наук; ефективно виконувати професійні функції, використовуючи традиційні та інноваційні

педагогічні методи та технології, успішно діяти в умовах невизначеності, недостатньої або обмеженої інформації.

Література

1. Акімова О. В. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра / О. В.Акімова, В. В.Каплінський, Н. Б.Хамська. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. – 49 с.
2. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / В. В.Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154с.
3. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія / В. В.Каплінський. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.
4. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра педагогічних наук / О. А.Комар. – Умань, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania_interakt.pdf
5. Поберецька Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ / Г. Г. Поберецька // Технологія і техніка друкарства. – 2017. – Вип. 4. – С. 99–107.
6. Рудницьких О. В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті / О. В.Рудницьких // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – №2. – С. 173–176.
7. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С.М.Романова. – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136>
8. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти / В. В.Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк. – 2014. – № 3 (14). – С. 13-19.

References

1. Akimova O. V. Metodychni rekomendatsii do kompleksnoho ekzaminu dlia studentiv spetsialnosti «Pedagogika vyshchoi shkoly» osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra / O. V.Akimova, V. V.Kaplinskyi, N. B.Khamska. – Vinnytsia: TOV «Firma «Planer», 2015. – 49 s.
2. Kaplinskyi V. V. Zahalnopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia: monohrafiia / V. V.Kaplinskyi. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – 154s.
3. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka: monohrafiia / V. V.Kaplinskyi. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 492 s.
4. Komar O. A. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoï shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii: dys. ... d-ra pedahohichnykh nauk / O. A.Komar. – Uman, 2011 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/393/1/zastosyvania_interakt.pdf
5. Poberezska H. H. Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ / H. H. Poberezska // Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva. – 2017. – Vyp. 4. – S. 99–107.
6. Rudnytskykh O. V. Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti / O. V.Rudnytskykh // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii : Pedahohika i psykholohiia. – 2014. – #2. – S. 173–176.
7. Romanova S. M. Kouchinh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti / S.M.Romanova. – Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2145/2136>
8. Sydorenko V. V. Pedahohichni kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisladyplomnoi osvity / V. V.Sydorenko // Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny. – Donetsk. – 2014. – # 3 (14). – S. 13-19.

УДК: 303.09:[378.147:51]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-77-84

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-РАДІОТЕХНІКІВ

А. А. Коломієць, orcid.org/0000-0002-7665-6247

У роботі розглянуто основні підходи до визначення поняття модель. Виокремлено авторське тлумачення поняття “модель”. Підкреслено, що модель виражає зв'язки між структурними елементами, з яких ця модель складається. Здійснено побудову структурно-функціональної моделі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків. Побудована модель відображає методологію процесу фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій і відображає діалектичне поєднання структури та функціонування процесу фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців. У

побудованій структурно-функціональній моделі виділено основні принципи фундаменталізації математичної підготовки: загально дидактичні, науковості, неперервності освіти, наочності, зв'язку теорії і практики, фундаментальності, професійної спрямованості. До основних форм організації математичної підготовки віднесено: аудиторна робота (лекційні, практичні заняття), поза аудиторна робота (підготовка проєктів, участь у конференціях, олімпіадах, гуртках). Здійснено опис підходів процесу фундаменталізації математичної підготовки майбутніх студентів-радіотехніків, що наведені у структурно-функціональній моделі.

Ключові слова: модель, інженер, підхід, концепція, фундаменталізація, математична підготовка.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE RADIO TECHNICIANS

A. A. Kolomiets

The paper considers the main approaches to defining the concept of model. The author's interpretation of the concept of "model" is singled out. It is emphasized that the model expresses the connections between the structural elements that make up this model. The construction of a structural-functional model of fundamentalization of mathematical training of future radio technicians is carried out. The constructed model reflects the methodology of the process of fundamentalization of mathematical training of future bachelors in the field of electronics and telecommunications and reflects the dialectical combination of structure and functioning of the process of fundamentalization of mathematical training of future specialists. The constructed structural-functional model highlights the basic principles of fundamentalization of mathematical training: general didactic, scientific, continuity of education, clarity, connection of theory and practice, fundamentality, professional orientation. The main forms of organization of mathematical training include: classroom work (lectures, practical classes), extracurricular work (project preparation, participation in conferences, competitions, circles). A description of the approaches to the process of fundamentalization of mathematical training of future students of radio engineering, given in the structural-functional model.

Keywords: model, engineer, approach, concept, fundamentalization, mathematical training.

Стратегічно важливе місце в економічному розвитку країни посідає галузь електротехніки та телекомунікацій, яка забезпечує функціонування ринку теле-, радіо-, мікро- техніки, електроприладів для військової техніки, та забезпечує розвиток та впровадження нових сучасних технологій у життя суспільства. Для майбутніх фахівців галузі електроніки та телекомунікацій математична освіта є беззаперечним фундаментом одержання високопрофесійної підготовки. Формування у студентів технічних спеціальностей навичок логічного мислення, здібностей до формування й розв'язання задач професійного характеру з використанням математичного апарату відбувається в контексті фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців. Фундаменталізація освітнього процесу як процес підвищення рівня освіти розглянута в роботах низки науковців. Фундаменталізацію як якісно новий підхід у системі освіти було досліджено в численних роботах учених (Г. Дутки, М. Ковтонюк, О. Семерікова, Т. Ярхо та інших). Водночас, питанню побудови цілісної системи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів-радіотехніків та її моделювання у вигляді структурно-логічної схеми не було приділено досить уваги в роботах відомих нам дослідників. Хоча необхідність та актуальність побудови такої моделі є незаперечною й обґрунтовується тенденціями до реформування вищої технічної освіти з орієнтиром на впровадження в навчальний процес концепції фундування, інтегрування та генералізації знань. Предметом дослідження є фундаментальна математична підготовка майбутніх фахівців-радіотехніків у контексті їх загально-професійної підготовки.

Метою статті є: проаналізувати підходи до тлумачення поняття «модель», що є вагомою в роботах науковців, описати основні елементи структурно-функціональної моделі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків.

Питанням проблемного поля моделювання в педагогічному процесі присвячено низку праць науковців С. Гончаренка, А. Веденова, А. Кочергіна, В. Краєвського, М. Мруги, В. Пікельної, Я. Сікори, О. Пехоти та багатьох інших. Основне місце в процесі моделювання посідає термін «модель», тлумачення якого не є однозначним у дослідженнях науковців. У процесі побудови моделі процесу чи явища дослідники не акцентують увагу на визначенні суті цього поняття. Проте варто приділити увагу суті явища моделювання. Дослідники В. Краєвський і В. Полонський під моделлю розуміють певний результат, що є узагальненням практичного досвіду, і підкреслюють, що модель не є прямим результатом експерименту, а його так званою проєкцією [7, с. 268].

Чимало вчених дослідників надавали поняттю моделі значень «структура», «схема», «подоба». Дослідниця В. Пікельна окреслила моделювання як *метод наукового дослідження, механізм визначення перспективи руху* [10, с. 248].

Підсумовуючи думки вчених, можна констатувати, що модель включає два значення: по-перше, вона є схематичним аналогом простішого явища чи процесу, і по-друге, модель дозволяє певною мірою описати явище, спростивши деякі його елементи. Тому не можна описуваний за допомогою моделі процес чи явище повністю ототожнювати з його моделлю, адже модель буде передавати дещо спрощену інформацію.

Водночас модель, що описує явище, процес дозволяє досліднику пізнати зміст цього явища, процесу, зрозуміти його основні характеристики.

Ю.Шапран підкреслює, що «модель виконує декілька функцій: вона чітко визначає компоненти, які становлять систему; схематично та реально відображає зв'язки між компонентами, до того ж зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; є інструментом для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу» [14, с.39].

В. Пікельна виділила такі основні функції моделі: нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим); систематизувальна (дає можливість розглядати дійсність у сукупності явищ); конкретизувальна (дає змогу розробити й обґрунтувати теорію); пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [там само, с. 263].

Отже, коли йде мова про модель процесу, то передбачається розуміння того, що запропонована модель дозволить зрозуміти зв'язки між елементами процесу чи явища, який описано в моделі.

С.Гончаренко зауважує, що «... жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху якомусь власному просторі. Тому й доводиться науковцям при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» [3, с. 120]. А це означає, що побудова моделі обраного об'єкта призводить до нехтування деякими елементами цього об'єкта, таким чином, модель ніби відображає окреслення предмету з певного ракурсу.

«Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. Робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами» [14]. Саме тому побудова концептуальних, функціональних та інших моделей педагогічного процесу є передумовою та фундаментом, що дозволяє дослідникам сприйняти основні ключові елементи всієї запропонованої концепції.

Побудова однієї моделі певного процесу, явища, системи не відображає його дійсність повною мірою, модель дає розуміння про основні принципи та закономірності, на основі яких відбуваються процеси в системі (явищі, процесі). На нашу думку, *модель* – це ніби відбиток, за яким можна ідентифікувати певний об'єкт, але для детальної характеристики цього об'єкта (системи, явища, процесу) необхідно надати чіткий опис його структурних елементів, що запропоновані в моделі. Варто зауважити, про те, що складніший об'єкт (система, явище, процес), то важче за допомогою однієї моделі відобразити його структурні та функціональні характеристики. Тому для вирішення питання моделювання складних об'єктів (систем, явищ, процесів) моделюють їх частини або окремі процеси чи зв'язки, які є найбільш вагомими для інформативної передачі розуміння суті.

У своїх дослідженнях Г.Дутка запропонувала моделі математичної підготовки майбутніх економістів, які згрупувала у дві групи: статичні і динамічні. Дослідниця запропонувала описову, структурну, управлінську (статичні), ступеневу, синергетичну, функціональну (динамічні) моделі. У концептуальній моделі перераховано запропоновані моделі [2].

Питання побудови моделі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців-електротехніків виникло в наслідок теоретичних та емпіричних досліджень фахової підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, з метою визначити провідні, пріоритетні компетентності, які мають вирішальне значення для досягнення успіху майбутніх бакалаврів у професійній сфері, ми провели дослідження серед фахівців, що займаються інженерною справою. Експертами були інженери, що мають досвід роботи в середньому 10-15 років. Їм було запропоновано оцінити важливість запропонованих умінь, що були набуті у процесі навчальної діяльності. Експертам було запропоновано оцінити за десятибальною шкалою, важливість набутих умінь: умінь систематизувати інформацію, умінь структурувати інформацію, умінь конструювати та проводити дослідження, умінь виділяти головне, умінь логічно мислити, умінь до адаптації в нових умовах роботи, умінь до організаторської діяльності, умінь налагоджувати стосунки з людьми, умінь до самоосвіти, умінь відстоювати свою точку зору, умінь знаходити необхідну для роботи інформацію, вміння проектувати (передбачати результати діяльності, вирішення певної проблеми), вміння проектувати вироби середньої та високої складності, умінь здійснювати збір, обробку та аналіз інформації, умінь до розробки програм, патентів та іншої продукції.

Умовно вагомість компетентності можна віднести до одного із чотирьох рівнів: низький, середній, достатній, високий. Низькому рівню вагомості відповідає 0-3 бала, середньому рівню вагомості відповідає 4-6 балів, достатньому рівню відповідає 7-8, високому рівню відповідає 9-10 балів. Ми отримали такі результати опитування. Класифікувавши результати дослідження, отримаємо зведену таблицю.

Таблиця 1

Таблиця ранжування пріоритетених вмінь фахівців-радіотехніків для успішної професійної діяльності

<i>Високий рівень / назва компетентності</i>	<i>Середній бал експертів</i>
Уміння логічно мислити	9,1
Уміння здійснювати збір, обробку та аналіз інформації	9
<i>Достатній рівень/ назва компетентності</i>	
Уміння відстоювати свою точку зору	8,9
Уміння до організаторської діяльності	8,9
Уміння до самоосвіти	8,8
Уміння знаходити необхідну для роботи інформацію	8,7
Уміння виділяти головне	8,6
Уміння структурувати інформацію	8,54
Уміння конструювати та проводити дослідження	8,27
Уміння систематизувати інформацію	8,5
Уміння проектувати (передбачати результати діяльності, вирішення певної проблеми)	8,3
Уміння до адаптації у нових умовах роботи	8,1
Уміння налагоджувати стосунки з людьми	8
<i>Середній рівень/ назва компетентності</i>	
Уміння проектувати вироби середньої та високої складності	6,6
Уміння до розробки програм, патентів та іншої продукції	4,3

Результати експертного оцінювання дають можливість зробити висновки, що перераховані вміння є важливими для набуття майбутнім інженером високого професійного рівня, а тому в навчальному процесі доцільно звернути особливу увагу на формування компетентностей, що включають перераховані вміння. Формування математичних фахово-спрямованих компетентностей, які називали експерти як пріоритетні, обумовлює побудову концепції фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців галузі Електроніки та телекомунікації. Розроблена автором структурно-функціональна модель фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій (рис. 1) містить цільовий, теоретико-концептуальний, змістово-процесуальний, оціночно-результативний блоки.

До *цільового блоку* належать мета та завдання фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців-радіотехніків. Цілепокладання в освітньому процесі є основним, ключовим процесом, який визначає його модель в цілому та є критерієм успішності навчального процесу. Як підкреслює Гумерова Н. «Сучасні мета в навчальному процесі є ядром, навколо якого педагог формує педагогічні засоби в єдину систему, визначаючи місце кожного з них» [4, с. 42].

Завдяки цілям можна зробити ретроспективний аналіз педагогічних систем, а також прогнозувати їхній розвиток. Мета обумовлює створення прогностичної моделі результату, який ми хочемо отримати в результаті впровадження у навчальний процес усіх запланованих дій. О. Павленко зазначає, «цілепокладання характеризують як трикомпонентне утворення, що включає: висунення й обґрунтування цілей; визначення шляхів їх досягнення і формулювання завдань; проєктування очікуваного результату» [9 с. 157].

Для успішності цілепокладання, необхідно дотримуватись низки вимог:

- діагностичність: цілі повинні висуватися і корегуватися на основі постійного вивчення потреб і можливостей учасників педагогічного процесу, викладача та студентів;
- реальність: урахування в процесі цілепокладання можливостей конкретної ситуації;
- спадкоємність: кожні наступні цілі і завдання повинні витікати з попередніх;
- узгодженість: цілі і завдання не повинні суперечити одні одному, цілі окремих учасників педагогічного процесу не повинні суперечити загальним цілям.

«Вирішити нагальні проблеми сучасної освіти здатний викладач, що вміє вибудовувати процес цілепокладання» [9, с.155]. Вирішити проблеми математичної підготовки можливо лише правильно розставивши пріоритети навчального процесу та узгодивши його із вимогами ринку праці. Вагомим фактором, який указує на необхідність математичної підготовки, є результати проведеного експертного оцінювання, проведеного серед роботодавців. Роботодавцям інженерних посад пропонувалося навести перелік найвагоміших компетентностей, необхідних для відповідності цій інженерній посаді. До основних компетентностей майбутніх фахівців, які мали обіймати вакантні посади інженерів, виділено такі: уміння логічно мислити, комунікативність, уміння вчитися, знання необхідного теоретичного матеріалу.

Переважає більшість перерахованих компетентностей, як вимог до майбутнього фахівця, є результатом фундаментальної математичної підготовки.

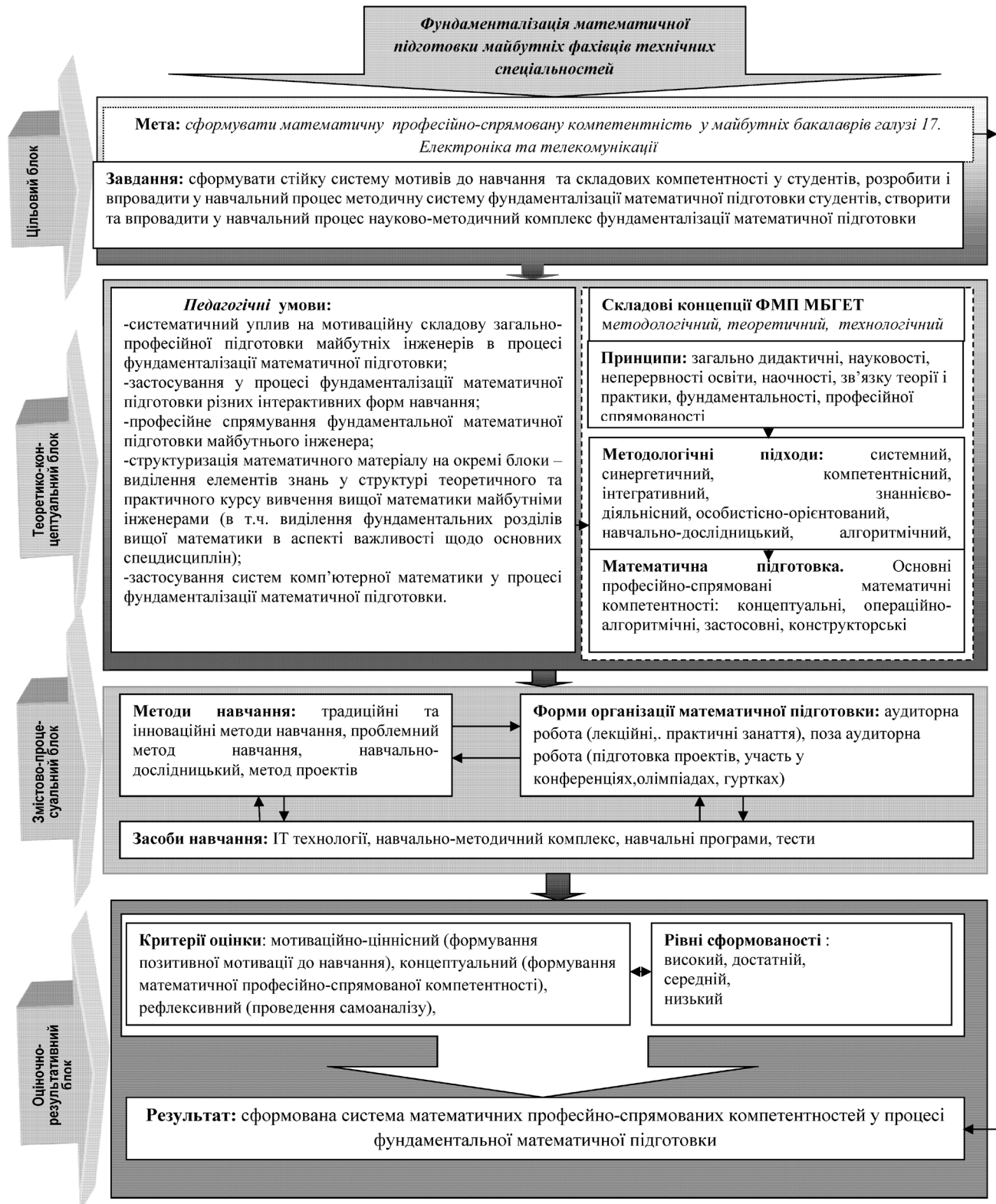


Рис. 1. Структурно-функціональна модель фундаменталізації майбутніх бакалаврів галузі 17. Електроніка та телекомунікації.

Вибір методологічних основ концептуальних засад професійної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій, з метою цілісного та різнобічного дослідження, полягає в комплексному підході, серед яких виокремлюємо загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретнонаукові підходи – діяльнісний, знанняєво-діяльнісний, особистісно-орієнтований; професійно-орієнтований, інтегративний навчально-дослідницький підхід, алгоритмічний.

Реалізацію концепції фундаментальної математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій ми вбачаємо в систематичному впровадженні в навчальний процес знанняєво-діяльнісного підходу, поєднанні теорії та практики.

Реалізація *компетентнісного підходу* відбувається шляхом формування основних математичних та професійно-спрямованих математичних компетентностей у процесі фундаментальної математичної підготовки майбутніх технічних фахівців [17]. *Компетентнісний підхід* реалізується у процесі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів через систему форм, методів і засобів навчання, спрямованих на створення педагогічних умов, у яких майбутній фахівець набуватиме потрібних математичних компетентностей. Важливою складовою компетентнісного підходу є його *знаннєво-діяльнісна складова* (знаннєво-діяльнісний підхід). Реалізація одержаних знань, як результату пізнання, відбувається через практичну діяльність. Сучасна інженерна діяльність обумовлюється постійним застосуванням нових знань, зокрема математичного характеру. Знаннєво-діяльнісний підхід у процесі фундаменталізації математичної підготовки інженерів упроваджується через сукупність навчальних форм, методів, і врівноважує процес набуття знань і процес закріплення цих знань практичною діяльністю. Результатом цього є формування математичних компетентностей, що об'єднують уміння працювати в наукових галузях як з низьким, так і з високим рівнем динаміки осучаснення. Знаннєво-діяльнісна складова компетентнісного підходу спрямована на засвоєння й реалізацію основних алгоритмів дій, формуванні фундаментальних умінь працювати в обох видах наукових галузей.

Системний підхід реалізується у процесі фундаменталізації освітнього процесу, і зокрема, фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів через системотворчу функцію фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів. Урахування системного підходу дозволяє розглядати фундаменталізацію математичної підготовки як цілісну педагогічну систему, в якій цілі, форми, методи спрямовані на формування математичних компетентностей, зміст математичної підготовки обумовлює вибір технології навчання, тобто вибір методів і засобів, що спрямовані на діагностування навчальних досягнень студентів.

Інтегративний підхід у процесі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів реалізується на синтетичному рівні процесу фундаменталізації, результатом його впровадження є низка інтегративних утворень, які є новими об'єктами педагогічного процесу.

Синергетичний підхід проявляється як стан нерівноваги фундаменталізації математичної підготовки як педагогічної системи. У стані нерівноваги розвиток науки ніби вибирає вектор руху і фундаменталізація освітнього процесу реалізується через неперервну динаміку. І як наслідок, такої динаміки, навчальний процес переходить до якісно нового стану, з кращими організаційними процесами. *Особистісно-орієнтований підхід* у процесі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів реалізується через систему педагогічних прийомів, що спрямовані на розвиток власних умінь та здібностей фахівця, розвитку фахівця як особистості, розвитку й реалізації внутрішніх ресурсів особистості, зокрема самореалізації, самоствердження. Перераховані здібності є підґрунтям формування професійно спрямованих математичних компетентностей. Реалізація *навчально-дослідницького підходу* у процесі фундаменталізації математичної підготовки майбутніх інженерів проходить шляхом підбору й розв'язання проблемних задач, завдань, застосування методу проектів у навчанні.

Висновки. Структурно-функціональна модель фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі Електроніки та телекомунікацій є «відбитком» явища фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців. Містить цільовий, теоретико-концептуальний, змістово-процесуальний, оціночно-результативний блоки. До подальших досліджень належить побудова концептуальної моделі фундаментальної математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій, а також експериментальна перевірка її складових елементів.

Література

1. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. – Москва : Наука, 1988. – 334 с.
2. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Ганна Дутка. — Київ : УБС НБУ, 2008. — 478 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устинович Гончаренко. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 120.
4. Гумерова Н.Л. Развитие педагогического целенаправленного у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: дис канд. пед.наук. 13.00.01 / Н.Л. Гумерова. – Москва, 2008. – 217с., с. 42.
5. Ковтонюк М.М. Фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя математики – бакалаврів : [монографія] / Мар'яна Михайлівна Ковтонюк. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2013- 425с.
6. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – Москва : Наука, 1969. – 96 с.
7. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с., с. 268.
8. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей / М. Р. Мруга : автореф.дис. ... канд.пед.н. : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2007. – 20 с.

9. Павленко О. Цілепокладання як основна мета в системі формування методичної культури викладача вищої школи / О. Павленко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 131. – С. 155-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_43
10. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В.С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с., с 248.
11. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – 2-е вид., доп. та перероб. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
12. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформативних дисциплін у вищій школі : Монографія / Науковий редактор академік АПН України, д. пед. н., проф. М.І. Жалдак. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
13. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник Житомирського державного університету. – №47. – С.171–175.
14. Шапран Ю. Педагогічне моделювання процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології / Ю.Шапран // Рідна школа. – №2012. – 2012.
15. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект [монографія] / В. Шахов. – Вінниця : «Едельвейс і К», 2007. – 383 с.
16. Ярхо Т. О. Загальні вимоги до змісту професійно-математичної підготовки в технічному університеті в умовах компетентнісної освітньої моделі / Т. О. Ярхо // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2013. – № 37 (290). – С. 134-138.
17. Kolomiets Alona, Klochko Vitalii, Stakhova Olena “Formation Of Competences Of Students Of Technical Specialties In The Process Of Their Fundamental Mathematical Training” Society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 22nd-23rd, 2020. 443-453 (Rezekne)
18. Kolomiets, A., Kraievskaya, O., Krupskiy, Y., Tytiynnyk, O., Klieopa, I., & Kalashnikov, I. Formation of the Cognitive Component of Professionally-Oriented Mathematical Competence of Future Radio Specialists in the Context of Neuroplasticity of the Human Brain. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3), 2020, 15-28. <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/106>

References

1. Vedenov A. A. Modelirovanie jelementov myshleniya / A. A. Vedenov. – Moskva : Nauka, 1988. – 334 s.
2. Dutka H. Ya. Fundamentalizatsiia matematychnoi osvity maibutnykh ekonomistiv : monohrafiia / Hanna Dutka. — Kyiv : UBS NBU, 2008. — 478 s.
3. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / Semen Ustynovych Honcharenko. – Kyiv – Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2008. – S. 120.
4. Gumerova N.L. Razvitie pedagogicheskogo celepolaganija u uchitelej obshheobrazovatel'nyh shkol: aksiologicheskij podhod: dis kand. ped.nauk. 13.00.01 / N.L. Gumerova. – Moskva, 2008. – 217s., s. 42.
5. Kovtoniuk M.M Fundamentalizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky – bakalavriv : [monohrafiia] / Mariana Mykhailivna Kovtoniuk. – Vinnytsia : TOV “Firma “Planer”, 2013- 425s.
6. Kochergin A. N. Modelirovanie myshleniya / A. N. Kochergin. – Moskva : Nauka, 1969. – 96 s.
7. Kraevskij V.V. Metodologija dlja pedagoga: teoriya i praktika / V.V. Kraevskij, V.M. Polonskij. – Volgograd : Peremena, 2001. – 324 s., s. 268.
8. Mruha M. R. Strukturno-funktsionalna model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria yak osnova diahnostuvannia yoho fakhovykh yakoste / M. R. Mruha : avtoref.dys. ... kand.ped.n. : 13.00.04 teoriia i metodyka profesiinoi osvity. – Kyiv, 2007. – 20 s.
9. Pavlenko O. Tsilepokladannia yak osnovna meta v systemi formuvannia metodychnoi kultury vykladacha vyshchoi shkoly / O. Pavlenko // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 131. – S. 155-160. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_43
10. Pikel'naja V.S. Teorija i metodika modelirovanija upravlencheskoj dejatel'nosti (shkolovedcheskij aspekt): dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.01 «Teorija i istorija pedagogiki» / V.S. Pikel'naja. – Krivoj Rog, 1993. – 374 s., s 248.
11. Piekhoty O. M. Osobystisno oriietovane navchannia : pidhotovka vchytelia : monohrafiia / O. M. Piekhoty, A. M. Stariieva. – 2-е vyd., dop. ta pererob. – Mykolaiv : Ilion, 2006. – 272 s.
12. Semerikov S.O. Fundamentalizatsiia navchannia informatyvykh dystsyplin u vyshchii shkoli : Monohrafiia / Naukovyi redaktor akademik APN Ukrainy, d. ped. n., prof. M.I. Zhaldak. - Kyiv : NPU im. M.P. Drahomanova, 2009. – 340 s.
13. Sikora Ya. B. Strukturno-funktsionalna model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky / Ya. B. Sikora // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. - #47. – S.171–175.
14. Shapran Yu. Pedahohichne modeliuвання protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii / Yu.Shapran // Ridna shkola. – #2012. – 2012.
15. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalno-pedahohichniy aspekt [monohrafiia] / V. Shakhov. – Vinnytsia : «Edelweis i K», 2007. – 383 s.
16. Yarkho T. O. Zahalni vymohy do zmistu profesiino-matematychnoi pidhotovky v tekhnichnomu universyteti v umovakh kompetentnisnoi osvitnoi modeli / T. O. Yarkho // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia pedahohichni nauky. – 2013. – # 37 (290). – S. 134-138.

17. Kolomiets Alona, Klochko Vitalii, Stakhova Olena "Formation Of Competences Of Students Of Technical Specialties In The Process Of Their Fundamental Mathematical Training" Society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 22th-23th, 2020. 443-453 (Rezekne)
18. Kolomiets, A., Kraievska, O., Krupskyi, Y., Tytiynnyk, O., Klieopa, I., & Kalashnikov, I. Formation of the Cognitive Component of Professionally-Oriented Mathematical Competence of Future Radio Specialists in the Context of Neuroplasticity of the Human Brain. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3), 2020, 15-28. <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/106>

УДК 378.147:811.111

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-84-88

ЦІЛІ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ

А. В. Медведчук, orcid.org/0000-0003-1786-3227

У статті запропоновано розглянути цілі та підходи формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні в аспекті навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Обґрунтовано, що формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх менеджерів із адміністративної діяльності відбувається на основі трьох підходів – ситуативно-комунікативного, компетентісного та професійно орієнтованого за допомогою визначених цілей навчання.

Ключові слова: англomовна професійно орієнтована комунікативна компетентність, діалогічне мовлення, цілі навчання, підходи навчання, менеджер з адміністративної діяльності, діалог-розпитування.

OBJECTIVES AND APPROACHES TO BUILDING ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN SPOKEN INTERACTION OF ADMINISTRATIVE MANAGERS ON THE BASIS OF DIALOGUE-QUESTIONING

A.V. Medvedchuk

An indispensable part of teaching is the definition of goals and approaches. According to the ESP Curriculum, teaching of foreign languages pursues the following goals: practical, educational, developing and professionally oriented. These goals require specifying in terms of teaching administrative managers. The article aims to define the goals and approaches to building English professionally oriented competence in spoken interaction of administrative managers on the basis of dialogue-questioning; to clarify the concept of "competence" accepted in the framework of this research; to distinguish the requirements for the professional training of future administrative managers. Training and development of English professionally oriented competence is built around the following goals: practical, educational, developing and professionally oriented. The practical goal implies development of English professionally oriented competence and the ability to use the acquired knowledge and skills in future professional communication. The educational purpose of learning is realized through the system of the student's personal attitude to the culture of communication. The developing goal of training involves enhancing motivation of future administrative managers to acquire professionally oriented competence in spoken interaction and, what is extremely important, gain autonomy in future acquisition of English professionally oriented communication. A professionally oriented goal encompasses the development of the ability to speak on professionally oriented topics, making use of dialogue-questioning. Among the approaches to building English professionally oriented competence in spoken interaction of future administrative managers important for our methodology are situational-communicative, competent and professionally oriented. This is due to the fact that in the general sense of the approach – a set of methods, methods of considering something, the impact on someone, something [18], and the method of teaching foreign languages is a key category of learning, which defines a strategy for learning and the choice of the method of training, through which this strategy is implemented; the point of view on the essence of how to form foreign language communicative competence. In the article it is proven that the system of training of future administrative managers and formation of English professionally oriented competence in spoken interaction requires specification of the teaching process. Therefore, the following goals were represented: practical, educational, developing and professionally oriented. The goals were specified in terms of training of future administrative managers. The content of the concept of "competence" in the methodology of teaching foreign languages was clarified and the requirements for the professional training of future administrative managers were distinguished.

Keywords: English professionally oriented communicative competence, spoken interaction, goals of teaching, approaches of teaching, administrative manager, dialogue-questioning.

Іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетентність, як важливий компонент комунікативної культури, є невід'ємним складником підготовки майбутніх менеджерів із адміністративної діяльності (АД).

Зазвичай менеджери з АД уповноважені представляти підприємства під час співпраці з різними організаціями, установами, фізичними особами тощо; у процесі спілкування із засобами масової інформації; за необхідності взаємодії з керівниками органів державної влади, органів місцевого самоврядування, а також у міжнародних відносинах із зарубіжними партнерами.

Найголовніша комунікація з питань співробітництва та партнерства покладена саме на менеджера з АД, адже саме він повинен вести переговори з діловими партнерами на внутрішньому та міжнародному рівнях. Зважаючи на це, виникає необхідність гармонійної організації навчального процесу, що зумовлює визначення цілей та підходів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності (АПОК) для навчання діалогу-розпитування (ДР). У контексті нашого дослідження вважаємо, що в майбутніх менеджерів з АД слід формувати вміння вести діалог-розпитування, адже саме цей вид діалогу необхідний для забезпечення їхньої повсякденної професійної діяльності, організації переговорів, консультацій та обміну інформацією задля спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень.

Структура та функції професійно орієнтованого діалогу-розпитування, як засобу формування англомовної комунікативної компетентності, не були предметом спеціального дослідження, тому ми звернулися саме до цього виду діалогу.

Проблемі навчання іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення присвячено багато вітчизняних і зарубіжних досліджень, зокрема: принципи навчання майбутніх економістів ділового англомовного говоріння [7], навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення у немовному вищому навчальному закладі [15], навчання майбутніх філологів англійського ділового спілкування [14], навчання професійно спрямованого діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери [16], розвиток у студентів компетентності професійно орієнтованого діалогічного спілкування іноземною мовою [17], навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей [20], підходи і принципи у навчанні англійській мові для ділового спілкування [21].

Науковці використовують і здобутки іноземних фахівців у галузі лінгводидактики, які стосуються навчання ділової професійно орієнтованої англійської мови [7], навчання іноземної мови в різних комунікативних сферах [6]. При цьому, у вищезазначених працях не простежується вивчення питання формування АПОК в ДМ у майбутніх менеджерів за допомогою діалогічного спілкування, не визначено особливості професійного мовлення адміністративних менеджерів, не представлено окремих технологій з використанням діалогу одного типу (як діалог-розпитування) або кількох функціональних типів.

Метою статті є визначення цілей та підходів формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності на основі діалогу-розпитування; уточнення змісту поняття «компетентність» у методиці викладання іноземних мов; виділення вимог до професійної підготовки майбутніх менеджерів з АД.

Обов'язковою складовою частиною будь-якого навчання є визначення цілей та підходів. Ми, слідом за О. Б. Бігич, розуміємо під *цільми навчання* наперед запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо [6].

Відповідно до Програми ESP [7], у навчанні іноземних мов ставимо наступні цілі: практична, виховна, розвивальна та професійно орієнтована. Конкретизуємо ці цілі в аспекті навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування.

Проаналізувавши професійні обов'язки менеджерів з АД [13], визначаємо: *практичною* метою навчання є формування англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності в діалогічному мовленні на основі діалогу-розпитування. Основним завданням формування АПОК в ДМ майбутніх менеджерів з АД є здатність використовувати отримані знання, навички та вміння в подальшому англомовному професійному спілкуванні. Серед них виділимо:

- фахові знання: організаційної психології, теорії управління, а також базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін;
- лексичні, фонетичні та граматичні навички для продукування ДР за фахом;
- уміння ініціювати, підтримувати та завершувати ДР;
- уміння чітко, логічно й детально висловлюватися на складні професійні теми.

Виховна мета навчання реалізується через систему особистого ставлення студента до культури спілкування англійською професійно орієнтованою мовою [6]. Передбачається виховання в майбутніх менеджерів із АД культури спілкування, характерної для ділового міжнародного та вітчизняного середовища; розуміння важливості оволодіння АПОК в діалогічному мовленні (ДМ); усвідомлення необхідності дослухатися до думки співрозмовника, партнера, колеги та адекватно реагувати на почуте тощо.

Розвивальна мета навчання передбачає формування в майбутніх менеджерів з АД мотивації до оволодіння АПОК в ДМ та, що є надзвичайно важливим, набуття самостійності в подальшому оволодінні АПОК в ДМ.

Професійно орієнтована мета реалізується починаючи, загалом, з 4 курсу навчання в закладах вищої освіти (ЗВО), коли у студентів уже сформовані загальні знання, навички та вміння володіння англійською професійно орієнтованою мовою.

Професійно орієнтована мета передбачає формування вміння висловлюватися на професійно орієнтовану тематику в рамках ДР. Зі спрямуванням на певні галузі відбувається формування в майбутніх менеджерів із АД АПОК в ДМ, залежно від вимог, що висуває їх профільна підготовка та майбутня професійна діяльність. Отже, перш за все, професійно орієнтована мета передбачає формування в майбутніх менеджерів із АД АПОК в ДМ.

Серед підходів до формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх менеджерів із адміністративної діяльності важливими для нашої методики є ситуативно-комунікативний, компетентісний та професійно орієнтований.

Це зумовлено тим, що в загальному значенні *підхід* – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь [18], а в методиці навчання іноземних мов *підхід* – це ключова категорія навчання, яка визначає стратегію навчання й вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія; точка зору на сутність того, як слід формувати іншомовну комунікативну компетентність [6].

Спираючись на ці визначення, ми застосовуємо підхід як базову категорію нашого дослідження. Значним для нас є *ситуативно-комунікативний* підхід, що передбачає наближення навчальної діяльності до ситуацій реального процесу професійного спілкування.

Вагомий внесок в обґрунтування методу, що сприяє посиленню комунікативної спрямованості навчального процесу зробили такі його прихильники й послідовниками як М.М.Вятютнев [8], Дж.Гамперц [4], П. Б. Гурвич [11], І.О.Зимня [12] та інші. Цей підхід також характеризується використанням автентичних матеріалів (тобто таких, які реально застосовуються іншомовними фахівцями) в залежності від професійно орієнтованої ситуації, яка може передбачати різноманітні цілі, форми та засоби спілкування.

Під час навчання майбутні менеджери із АД оволодівають, на понадфразовому і текстовому рівнях, чотирма видами мовленнєвої діяльності (читанням, говорінням, письмом і аудіюванням) в умовах обмеженого використання рідної мови.

Навчання англійської мови для професійного спілкування передбачає не лише правильність і швидкість діалогічного мовлення, але й оволодіння професійно орієнтованими знаннями, навичками й уміннями, адже у відповідних професійно орієнтованих ситуаціях або під час виконання певної ролі майбутнім менеджерам із АД необхідно буде орієнтуватися в розмаїтому комунікативному просторі.

Ситуативно-комунікативний підхід для навчання ДР реалізується через використання технології ситуативного моделювання, а також спеціально визначених комунікативних ситуацій та вправ.

Також важливим є те, що підготовка висококваліфікованих менеджерів із АД має відбуватися з урахуванням загальноєвропейських тенденцій, адже одним із принципів, на яких ґрунтується політика нашої держави у сфері вищої освіти, є принцип міжнародної інтеграції, зокрема інтеграції системи вищої освіти України у простір вищої освіти Європи.

У *компетентісному* підході важливим є не накопичування знань, навичок і умінь, а формування й розвиток у майбутніх менеджерів з АД здатності практично діяти. Цей підхід передбачає зміну пріоритетів з процесу на результат навчання. В межах підходу майбутні фахівці вчать застосовувати отриманий на заняттях досвід у визначених професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях, що забезпечує спроможність майбутніх менеджерів з АД відповідати високим вимогам сучасного ринку праці [6].

У нашому дослідженні компетентісний підхід реалізується через формування у студентів англійської професійно орієнтованої компетентності в ДМ на основі ДР, тобто знань, навичок та умінь, а також здатності та готовності здійснювати професійно орієнтоване спілкування в межах сфер і тематики, визначених навчальною програмою та майбутньою професійною діяльністю.

Загалом сучасні дослідження пояснюють поняття «іншомовна комунікативна компетентність» наступним чином:

- 1) здатність використовувати мовні одиниці у відповідному контексті та з метою реалізації когнітивної та комунікативної функцій під час мовленнєвого спілкування;
- 2) володіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні відповідно до визначеної мовленнєвої ситуації, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами комунікації;
- 3) ступінь достатнього володіння технікою і певними нормами спілкування, засвоєння необхідних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки у результаті навчання;

4) комунікативні надбання: знання, уміння та навички, необхідні для розуміння програм мовленнєвої поведінки відповідно до цілей, сфер, ситуацій спілкування, зміст яких охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті) та вміння та навички аналізу текстів.

Для нас цей аналіз є важливим, тому що менеджери з АД повинні знати іншомовну фахову лексику та вміти нею оперувати в професійно орієнтованих ситуаціях, володіти професійно орієнтованою англійською мовою відповідно до певних ситуацій, знати культуру та норми спілкування з внутрішніми та іноземними клієнтами, колегами й вміти адаптуватися до зміни професійного мовного середовища.

Ми дотримуємося визначення компетентності М. С. Голованя [10], де *компетентність* виступає як інтегративна характеристика фахівця певної галузі, основою якої є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності особи і яка дозволяє майбутнім фахівцям вирішувати професійні завдання, виносити рішення, судження у відповідній галузі.

З метою навчання професійно орієнтованої іноземної мови ми оперуємо поняттям «іншомовна комунікативна компетентність». Його визначали такі науковці як Г.Є. Бакаєв [5], Л. Ф. Бахман [1], Н. Брігер [2], М. М. Вятютнев [8], Н. І. Гез [9], М. Елліс [3], І. О. Зимня [12] та ін. Проаналізувавши визначення іншомовної комунікативної компетентності вищезазначених науковців, ми погоджуємося із точкою зору О. Б. Бігич [6], яка вважає, що *іншомовна комунікативна компетентність* відповідає за успішне вирішення завдань щодо взаєморозуміння і взаємодії з носіями іноземної мови, в умовах прямого й опосередкованого контактів і відповідно до норм спілкування і культурних традицій іноземної мови, яка вивчається.

До характерних рис іншомовної комунікативної компетентності, зазвичай, відносять комплексність, динамічність, культурну зв'язність та релятивність [12]. Метою формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах навчання англійської професійно орієнтованого спілкування є розвиток навичок і вмінь та надання знань, що сприяють вирішенню професійних питань під час взаємодії із зарубіжними партнерами відповідно до норм і традицій культури мови, що вивчається.

Отже, володіння іноземною мовою стає нині однією з умов професійної компетентності фахівця [19]. Потреба в адміністративних менеджерах, які володіють іноземною мовою для професійного спілкування, стрімко підвищується з економічним розвитком нашої держави.

Від майбутніх фахівців вимагають практичного володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Це дозволить майбутнім менеджерам з АД реалізовуватися в різноманітних аспектах професійної діяльності, як от своєчасне ознайомлення з новими стратегіями публічного управління та адміністрування, науковими відкриттями й тенденціями в розвитку техніки, розширення контактів із зарубіжними організаціями та підприємствами, а також забезпечить удосконалення рівня професійної компетентності фахівців, яку ми розуміємо як інтегровану якість фахівців, що включає рівень володіння ними необхідними знаннями, навичками та вміннями.

Висновки. Отже, визначення цілей та підходів формування англійської професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності є важливим компонентом процесу навчання, що підсилює його ефективність та дозволяє структурувати процес засвоєння студентами-майбутніми менеджерами з адміністративної діяльності знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої успішної професійної діяльності та всебічного особистісного розвитку.

Література

1. Bachman L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman // Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Brieger N. Teaching business English handbook / N. Brieger // New York: Bookcraft, 1997.
3. Ellis M. Teaching business English / M. Ellis M., C. Johnson // London: Oxford Univ. Press, 1996. – 237 p.
4. Gumperz J. J. Formal and informal standards in the Hindi regional language area / J. J. Gumperz // Linguistic diversity in South Asia, Vol. 26, № 3. – 1970. – P. 92 – 118.
5. Бакаєв Г.Є. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєв // Київ : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. // Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Биконя О. П. Загально-дидактичні принципи навчання майбутніх економістів ділового англійського мовлення / О. П. Биконя // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 577. – С. 11–16.
8. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. 1977. – № 6. – С. 38–45.
9. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. № 2. – С. 17–24.
10. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – № 3. – С. 23–30.
11. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич // Владимир : Владимирский государственный педагогический институт – 104 с.
12. Зимня И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимня // Москва : Просвещению – 1991. – 219 с. – Библиотека учителя иностранного языка.

13. Ковбасюк Ю.В. Інституційне забезпечення кадрової політики у публічному управлінні: місія, роль та місце Національної академії державного управління при Президентові України : наук. доп. / авт. кол.: Ю. В. Ковбасюк [та ін.]. – Київ, 2015. – НАДУ. – 160 с.
14. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограм : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – Київ, 2010. – 265 с.
15. Кочнева М. Т. Обучение профессионально-направленной диалогической речи в неязыковом вузе (на материале англ. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кочнева Маргарита Григорьевна // Киев, 1979. – Государственный педагогический институт иностранных языков – 23 с.
16. Максименко Л. О. Вправи для навчання професійно спрямованого діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери / Л. О. Максименко // Іноземні мови. – 2014. – № 1. – С. 29.
17. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата: неязыковой вуз, английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Насонова Евгения Александровна. – Волгоград, 2008. – 209 с.
18. Новий словник іншомовних слів : 40 000 слів і словосполучень / Л. І. Шевченко [и др.]. – Київ : Арії, 2008. – 672 с.
19. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя : на примере деятельности учителя иностр. яз. / Е. И. Пассов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 237 с.
20. Сімкова І. О. Методика навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сімкова Ірина Олегівна. – Київ, 2010. – 303 с.
21. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у мовному ВНЗ : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – Київ : Інкос, 2006. – 248 с.

References

1. Bachman, L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman // Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Brieger, N. Teaching business English handbook / N. Brieger // New York: Bookcraft, 1997.
3. Ellis, M. Teaching business English / M. Ellis M., C. Johnson // London: Oxford Univ. Press, 1996. – 237 p.
4. Gumperz, J. J. Formal and informal standards in the Hindi regional language area / J. J. Gumperz // Linguistic diversity in South Asia, Vol. 26, № 3. – 1970. – P. 92 – 118.
5. Bakaiev H.Ye. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia / H. Ye. Bakaiev // Kyiv : Lenvit, 2005. – 119 s.
6. Bihych O.B. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B. // Kyiv : Lenvit, 2013. – 590 s.
7. Bykonja O. P. Zahalno-dydaktychni pryntsypy navchannia maibutnykh ekonomistiv dilovoho anhlo-movnoho hovorinnia / O. P. Bykonja // Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Pedahohika ta psykhologhiia. – 2011. – Vyp. 577. – S. 11–16.
8. Vjatjutnev M. N. Kommunikativnaja napravlennost' obuchenija russkomu jazyku v zarubezhnykh shkolah / M. N. Vjatjutnev // Russkij jazyk za rubezhom. 1977. – № 6. – S. 38–45.
9. Gez N. I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob#ekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovanij / N. I. Gez // Inostrannye jazyki v shkole. № 2. – S. 17–24.
10. Holovan M. S. Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu / M. S. Holovan // Vyscha osvita Ukrainy. – # 3. – S. 23–30.
11. Gurvich P. B. Teoriia i praktika jeksperimenta v metodike prepodavannia inostrannykh jazykov / Persi Borisovich Gurvich // Vladimir : Vladimirs'kij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut – 104 s.
12. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole / I. A. Zimnjaja // Moskva : Prosveshhenieju – 1991. – 219 s. – Biblioteka uchitelja inostrannogo jazyka.
13. Kovbasiuk Yu. V. Instytutsiine zabezpechennia kadrovoi polityky u publichnomu upravlinni: misiia, rol ta mistse Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy : nauk. dop. / avt. kol.: Yu. V. Kovbasiuk [ta in.]. – Kyiv, 2015. – NADU. – 160 s.
14. Konotop O. S. Metodyka navchannia maibutnykh filolohiv anhliiskoho dialohichnoho spilkuvannia z vykorystanniam videofonohramy : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 / Konotop Olena Serhiivna. – Kyiv, 2010. – 265 c.
15. Kochneva M. T. Obuchenie professional'no-napravlennoj dialogicheskoi rechi v nejazykovom vuze (na materiale angl. jaz.) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kochneva Margarita Grigor'evna // Kiev, 1979. – Gosudarstvennyj pedagogicheskij institut inostrannykh jazykov – 23 s.
16. Maksymenko L. O. Vpravy dlia navchannia profesiino spriamovanoho dialohu maibutnykh menedzheriv nevyrobnychoi sfery / L. O. Maksymenko // Inozemni movy. – 2014. – # 1. – S. 29.
17. Nasonova E. A. Obuchenie professional'no-orientirovannomu dialogicheskomu obshheniju studentov v uslovijah uchebnoj avtonomii sredstvami Internet-chata: nejazykovej vuzy, anglijskij jazyk : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Nasonova Evgenija Aleksandrovna. – Volgograd, 2008. – 209 c.
18. Novyi slovnyk inshomovnykh slov : 40 000 slov i slovospoluchen / L. I. Shevchenko [y dr.]. – Kyiv : Arii, 2008. – 672 c.
19. Passov E. I. Masterstvo i lichnost' uchitelja : na primere dejatel'nosti uchitelja inostr. jaz. / E. I. Passov. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva : Flinta : Nauka, 2001. – 237 s.
20. Simkova I. O. Metodyka navchannia anhlo-movnoi profesiino orientovanoi dyskusii studentiv inzhenernykh spetsialnostei. : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Simkova Iryna Olehivna. – Kyiv, 2010. – 303 s.
21. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u movnomu VNZ : navch. posib. / O. B. Tarnopolskyi. – Kyiv : Inkos, 2006. – 248 s.

УДК 378.147-044.247(477.42):54(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-89-95

ІНТЕГРАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

О. Ф. Мельник, [orcid.org/ 0000-0001-8804-4312](https://orcid.org/0000-0001-8804-4312)

Н. А. Тодосійчук

У статті розкрито педагогічний зміст інтегративної технології професійної підготовки молодших спеціалістів у процесі вивчення природничих дисциплін; обґрунтовано її універсальність; описано практичні аспекти реалізації технології в системі організаційно-педагогічних заходів за чотирма напрямками: інтеграція змісту навчальних дисциплін, організаційна інтеграція, методична інтеграція, практична інтеграція; наведено конкретні приклади, які здійснювалися протягом підготовчо-організаційного, процесуально-методичного та результативно-оцінювального етапів.

Ключові слова: інтегративна технологія, професійна підготовка, змістова, організаційна, методична, практична інтеграції, принцип професійного спрямування, професійна компетентність.

INTEGRATIVE TECHNOLOGY FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR SPECIALISTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE NATURAL SCIENCES

O. F. Melnyk, N. A. Todosiichuk

It is possible to increase the level of efficiency of the training of a competent specialist, provided that the introduction of new scientifically grounded technologies for the professional training of the future specialist. The integrative technology presented in this article provides an opportunity to accomplish this task. The purpose of this article is to expose the pedagogical content of integrative pedagogical technology in the professional training of junior specialists.

The article describes the pedagogical content of the integrative technology for the professional training of junior specialists in the process of studying the natural sciences; its versatility is substantiated, in particular, examples are given of its practical realization in training of junior specialists in the specialties: 226 Pharmacy, industrial pharmacy, 181 Food technologies, specialization "Food production"; the system of organizational and pedagogical actions is described in four directions: content integration of the educational disciplines, organizational integration, methodical integration, practical integration, which was implemented over the preparatory and organizational (information-theoretical, organizational, target sub-stages), procedural and methodological, results and evaluation stages. The priority is proved of the specific didactic principles of professional directions, which is the basis for the integration of natural and professional disciplines, because it is the natural disciplines that determine the cognitive and activity-practical basis for the development of all competence groups defined by the industry standards, in particular, general scientific, general professional and specialized professional. The organizational and methodological tool is presented for technology implementation at all its stages, including procedural principles of establishing interdisciplinary relationships, content and nature of cooperation between teachers of natural and professional disciplines, applied forms and methods of work aimed at strengthening the professional direction of natural disciplines. The main differences are described between traditional and experimental technologies in quantitative terms. The author's integrative technology of formation of professional competence of future technicians-technologists of food production is developed and its versatility in the process of professional training of future pharmacists is checked; the forms and methods of educational activity in the process of studying natural sciences have been improved.

Keywords: integrative technology, professional training, content, organizational, methodical, practical integration, professional competence.

Суспільство диктує нові вимоги до підготовки сучасного спеціаліста, тому перед закладами освіти по новому актуалізується проблема професійної підготовки. Під час практичного та теоретичного навчання в коледжі в майбутніх фахівців формують позитивну мотивацію до професійної діяльності, набувають практичних умінь та навичок, розвивають професійне творче мислення, закладають основи професійної майстерності.

Підвищити рівень ефективності підготовки компетентного спеціаліста видається можливим за умови впровадження нових науково обґрунтованих технологій професійної підготовки майбутнього фахівця, в основу яких мають бути покладені сучасні науково-методологічні підходи та дидактичні принципи навчання. Одним із таких пріоритетних принципів є принцип професійного спрямування фундаментальних дисциплін. Фундаментальними дисциплінами в контексті дослідження визначені природничі, які є базисною основою у професійній підготовці спеціалістів різних галузей виробничої та невиробничої сфер. Особливо важливого значення набуває природничо-наукова складова щодо підготовки медичних, фармацевтичних

фахівців, спеціалістів у сфері харчових технологій. Комплексна інтеграція фундаментальної та професійної складових є важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

У педагогіці накопичено значний досвід досліджень, пов'язаних із проблемою інтеграції. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції в освіті обґрунтовано у працях Б. Будного, М. Борулава, С. Гончаренко, Р. Гуревича, Л. Дольнікової, В. Ільченко, І. Козловської, О. Сергєєва, В. Сидоренко, Р. Собко, Н. Талалуєвої, Б. Федоришина, Т. Яценко та ін. Особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі узагальнено в дослідженнях І. Зязюна, Б. Камінського, З. Курлянд, Л. Марцевої, Н. Ничкало.

Проблема професійної спрямованості навчання ґрунтовно розроблена в наукових доробках багатьох науковців-педагогів (В. Башарін, В. Безрукова, О. Власенко, Р. Гуревич, І. Козловська, О. Кудрявцев, Н. Лошкарєва, В. Максимова, А. Пінський, О. Тютніков, Г. Худякова). Проблема професійного спрямування фундаментальних дисциплін, зокрема природничих, у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів для різних галузей виробничої і невиробничої сфер була предметом дослідження І. Бойчук, Л. Величко, Л. Гусак, О. Джури, В. Копетчук, Л. Крошак, К. Ліневич, О. Мітрасової, С. Рибак, В. Сіпченко, Н. Сичевської, В. Сліпчук, Н. Сосницької, О. Туриці, І. Хмеляр та інших. Проте, як свідчить досвід, практичні аспекти реалізації інтеграції в освітній процес коледжів позбавлені системності, мають фрагментарний характер. Розроблена інтегративна технологія спрямована на вирішення виявленої проблеми.

Метою статті є розкриття педагогічного змісту інтегративної педагогічної технології у процесі професійної підготовки молодших спеціалістів, обґрунтування її універсального характеру, представлення практичних аспектів реалізації принципу професійного спрямування, який, поряд з іншими специфічними дидактичними принципами, покладений в основу розробленої технології.

Розроблена технологія визначена як інтегративна, яка ґрунтується на вивченні різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання [2, с. 74]. У словниках «інтеграція» трактується як об'єднання чого-небудь в єдине ціле [1, с. 275], а також як: 1) процес об'єднання набутих знань у різних галузях навчання з практикою [5; 8]; 2) поєднання в єдине ціле різних дисциплін, курсів між собою та з практичною діяльністю [3, с. 24]. Близьким до нашого розуміння є визначення відомого дослідника В. Сластьоніна: «інтегративність – це міждисциплінарна кооперація наукових досліджень та навчальних предметів, змістова та структурно-функціональна єдність навчального процесу» [7].

Експериментальна технологія має універсальний характер, тому може бути використана при підготовці фахівців різних спеціальностей. У статті наведено приклади практичної реалізації технології при підготовці молодших спеціалістів за спеціальностями: 226 Фармація, промислова фармація, 181 Харчові технології, спеціалізація «Виробництво харчової продукції».

Практична реалізація інтегративної технології полягала у виявленні органічних зв'язків між природничими та фаховими дисциплінами та побудові на цій основі системи організаційно-педагогічних заходів за чотирма напрямками: 1) інтеграція змісту навчальних дисциплін; 2) організаційна інтеграція; 3) методична інтеграція; 4) практична інтеграція [6, с. 177]. Упровадження педагогічної технології відбувалося протягом трьох етапів: підготовчо-організаційного, який включає три підетапи: інформаційно-теоретичний, організаційний і цільовий; процесуально-методичного та результативно-оцінювального. Розглянемо зміст кожного з етапів.

На підготовчо-організаційному етапі проведено педагогічний семінар: «Актуальність педагогічних інновацій у процесі професійного становлення молодших спеціалістів», на якому викладачі та студенти були ознайомлені з концептуальними положеннями експериментальної технології; етапами її впровадження, особливостями інноваційних характеристик технології; очікуваними результатами ефективності її втілення. З викладачами проведено workshop «Чи готові Ви до змін?», у процесі якого проаналізовано рівень готовності викладацького складу до впровадження експериментальної технології. Обробка результатів тестування показала, що 95, 6 % викладачів готові до змін у власній педагогічній діяльності. На круглому столі «Інтеграція природничих та фахових дисциплін – умова реалізації принципу професійного спрямування» обговорено сутність інтегративного підходу в організації освітнього процесу, підкреслено його пріоритетність у професійному становленні майбутніх фахівців, наголошено, що інтеграція природничих дисциплін повинна реалізовуватись на кожному етапі експериментальної технології відповідно до її когнітивно-функціональної сутності [6, с.183-184].

Згідно теорії цілеутворення, яка забезпечує особистісну інтерпретацію, визначених державним стандартом вимог до професійної компетентності спеціалістів, використано логіку таксономії навчальних цілей у пізнавальній сфері. Відповідно до визначених цілей виділено рівні сформованості знань у студентів з природничих дисциплін, які становлять фундаментальну основу професійної компетентності майбутніх фахівців.

Організаційний підетап передбачав розробку та виконання комплексу організаційно-педагогічних заходів, які полягали в узаємодії циклових комісій природничо-наукових дисциплін та технології і організації ресторанного й туристичного бізнесу (для спеціальності 181 Харчові технології) і циклових комісій хімічних та фармацевтичних дисциплін (для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація): спільній постановці освітніх цілей; моніторингу рівня досягнення поставленої мети; корекції навчальних планів та програм; взаємовідвідуванні занять, розробці завдань для контролю; проведення спільних методичних семінарів, тренінгів; інтегрованих занять, позакласних заходів професійного спрямування.

У процесі вивчення природничих дисциплін реалізується одна з ключових умов формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів – професійне спрямування природничих дисциплін на усіх етапах технології. Принцип професійного спрямування покладено в основу інтеграції природничих та фахових дисциплін, тому що саме природничі дисципліни є визначальною когнітивною та діяльнісно-практичною основою розвитку усіх визначених галузевим стандартом груп компетенцій, зокрема, загальнонаукових, загальнопрофесійних та спеціалізовано-професійних. Загальноосвітня та фундаментальна підготовка має орієнтуватися на конкретну професійну підготовку молоді, тільки тоді вона буде мати реальний зміст [3, с. 80]. Студенти чітко повинні усвідомлювати значущість знань як особистісну, так і для їх майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, змістова інтеграція пов'язана, першочергово, із встановленням та реалізацією міждисциплінарних зв'язків, що передбачає спрямування змісту фундаментальних дисциплін на формування необхідних компетенцій майбутнього спеціаліста. Проаналізувавши навчальні плани і програми фундаментальних природничих та фахових дисциплін, виділено спільні змістові блоки, встановлено міжпредметні зв'язки між ними. Приклад наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Тематичні міждисциплінарні зв'язки органічної хімії та фармакології (спеціальність 226 Фармація, промислова фармація)

№	Назви тем природничої дисципліни – <i>органічна хімія</i>	Назви тем фахової дисципліни – <i>фармакології</i>
1.	Насичені вуглеводні	Лікарські засоби, що впливають на моторику шлунка та кішківника.
2.	Гідроксильні похідні вуглеводнів	Лікарські засоби, що пригнічують ЦНС; для лікування бронхіальної астми.
3.	Альдегіди та кетони	Антисептичні та дезінфекційні засоби.
4.	Карбонові кислоти	Антисептичні та дезінфекційні засоби.
5.	Естери. Поняття про жири	Антисептичні та дезінфекційні засоби. Гіпохолестеринемічні лікарські засоби.
6.	Аміди. Карбонатна кислота та її похідні	Антибіотики різних груп (аміноглікозиди, тетрацикліни, лінкозаміди та інші).
7.	Аміни. Діазо-, азосполуки. Азобарвники.	Антисептичні та дезінфекційні засоби. Синтетичні хіміотерапевтичні засоби (сульфаніламідні засоби, фторхінолони).
8.	Гідроксикислоти. Фенолокислоти	Ненаркотичні анальгетики та нестероїдні протизапальні засоби. Лікарські засоби, що застосовуються при інфаркті міокарда.
9.	Амінокислоти	Лікарські засоби, що впливають на згортання крові; збуджують центральну нервову систему; впливають на міометрій. Гіпохолестеринемічні лікарські засоби.
10.	П'ятичленні гетероциклічні сполуки з одним і двома гетероатомами	Вітамінні препарати. Антибіотики (β-лактамі антибіотики, макроліти та азаліди, хлорамфеніколи). Лікарські засоби, що впливають на функцію нирок. Інгібітори ангіотензинперетворювального ферменту (АПФ).
11.	Шестичленні гетероциклічні сполуки	Лікарські засоби, що пригнічують ЦНС. Психотропні засоби пригнічувальної дії. Вітамінні препарати. Протитуберкульозні, протигельмінтні, гіпохолестеринемічні лікарські засоби.
12.	Конденсовані системи гетероциклів	Вітамінні препарати. Лікарські засоби для лікування бронхіальної астми. Гіпохолестеринемічні лікарські засоби.
13.	Алкалоїди	Лікарські засоби, що діють у ділянці холінергічних синапсів та адренергічних синапсів. Наркотичні анальгетики. Лікарські засоби, що впливають на функцію органів дихання. Кардіотонічні, протитаритмічні, антигіпертензивні лікарські засоби, а також, що

		застосовуються при інфаркті міокарда. Лікарські засоби, що впливають на функцію органів травлення. Протівірусні засоби.
14.	Моносахариди	Гіпоглікемічні засоби. Лікарські засоби, що впливають на обмін речовин, імунітет.
15.	Дисахариди. Полісахариди	Лікарські засоби, що впливають на аферентну іннервацію, що застосовуються при інфаркті міокарда, впливають на згортання крові.
16.	Ізопреноїди	Лікарські засоби, що впливають на аферентну іннервацію. Гіпохолестеринемічні лікарські засоби.

Установлення та реалізація міждисциплінарних зв'язків забезпечувалася завдяки:

1. Вивченню одного й того ж самого об'єкта чи явища на основі різних дисциплінах. Наприклад, для спеціальності 181 Харчові технології: фізичні явища дифузії та осмосу – на заняттях з фізичної та колоїдної хімії, процесах та апаратах, технології виробництва кулінарної продукції, технології виробництва напівфабрикатів високого ступеня готовності; будова, властивості, біологічна роль білків, жирів, вуглеводів – на заняттях із біології, органічної хімії, біохімії, технології виробництва кулінарної продукції, товарознавстві харчових продуктів тощо) [6, с. 185].

Для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація: будова, властивості, біологічна роль білків, жирів, вуглеводів на заняттях з хімії, біології, органічної хімії, технології ліків, фармацевтичної хімії, фармакогнозії, фармакології; будова, властивості, фізіологічна дія на організм спиртів, етерів, естерів – на заняттях з хімії, біології, органічної хімії, технології ліків, фармацевтичної хімії, фармакогнозії, фармакології.

2. Використання одного й того ж самого закону, теорії у різних навчальних дисциплінах. Для спеціальності 181 Харчові технології: перший закон термодинаміки – фізика, фізична та колоїдна хімія, біохімія, біологія, процеси та апарати, мікробіологія та фізіологія, сучасні наукові напрямки в харчуванні [6, с. 185-186].

Для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація: теорія електролітичної дисоціації – неорганічна хімія, аналітична хімія, фармацевтична хімія, фармакологія.

3. Застосування спільних наукових методів дослідження на різних навчальних дисциплінах (лабораторного експерименту; фізико-хімічного аналізу; методів фізичної та хімічної обробки речовин та матеріалів; спостереження, аналізу, синтезу, узагальнення тощо) [6, с. 186].

Зміст природничих дисциплін збагачено професійно-орієнтованим цікавим матеріалом. Більшість розділів і тем включають матеріал, що є базовою основою професійних знань, практично пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю, направлений на поглиблене розуміння технологічних процесів.

Розроблено лабораторні, практичні роботи з професійним спрямуванням, дидактичний матеріал (завдання, ситуації, задачі) професійного спрямування (табл. 2, 3).

Таблиця 2

Приклади проблемних ситуацій професійного спрямування (спеціальність 181 Харчові технології)

Дисципліна, тип заняття, тема	Приклади проблемних ситуацій
<i>Фізична та колоїдна хімія</i> Практичні роботи з тем: «Сорбційні явища», «Властивості розчинів», «Характеристика грубодисперсних систем»	1. Високо в горах ви бажаєте зварити яйце. Вода закипіла, проте яйце не зварилося «вкруту». Чому? 2. Квашену капусту ви зберігали при температурі -5°C і вона не замерзла. Чому? 3. Ви поставили сметану для зберігання в морозильну камеру. Після розморожування відбулось розшарування сметани на дві фази. Відновити дисперсну систему шляхом перемішування неможливо. Чому так сталося?
<i>Органічна хімія</i> Семинар: «Властивості та застосування в харчовій промисловості вуглеводів»	1. Після вживання кісточкового варення 2-ох літньої давності ви відчули ознаки харчового отруєння. Санітарні вимоги щодо приготування та зберігання продукту дотримано. Чому варення стало токсичним? 2. Відвідувач бару замовив вам напій «Мохіто», до якого відповідно до рецептури має входити тростининовий цукор. Такий цукор закінчився. Чи можете ви запропонувати клієнту буряковий цукор, не змінюючи смакових та поживних властивостей напою? 3. За рецептурою у квашену капусту додають ягоди журавлини. Така капуста залишається свіжою і зберігає свої поживні властивості досить тривалий час. У чому секрет журавлинових ягід?

Приклади проблемних ситуацій професійного спрямування (спеціальність 226 Фармація, промислова фармація)

Дисципліна, тип заняття, тема	Приклади проблемних ситуацій
<i>Органічна хімія</i> Лабораторне заняття: «Гідроксикислоти. Фенолокислоти» Лабораторне заняття: «Вуглеводи»	1. Аспірин використовують у медицині як жарознижувальний засіб. Чи можна вживати аспірин, що зберігався у вологому приміщенні? 2. Натрій саліцилат застосовують як антисептичний засіб. За хімічною природою – це натрієва сіль саліцилової кислоти яку одержують із саліцилової кислоти діючи натрій гідрокарбонатом. Чи можна отримати його, діючи натрій гідроксидом? 3. В аптеці готують 5% розчин глюкози для внутрішньосудинних ін'єкцій. Чому фармацевт може визначати концентрацію розчину за допомогою рефрактометра не раніше чим через 30 хвилин?
<i>Аналітична хімія</i> Лабораторне заняття: «Аналіз суміші катіонів IV аналітичної групи»	Студент виконував якісний аналіз зразку невідомого складу. При дії розчину NaOH на досліджуваний зразок не спостерігався аналітичний сигнал. Студент зробив хибний висновок про відсутність катіонів IV аналітичної групи. Чому?
<i>Хімія. Практична робота:</i> «Номенклатура та властивості спиртів».	За фізичними властивостями гліцерин та етиленгліколь є подібними. Чому ж гліцерин використовують у фармації як основу для мазей та кремів, а етиленгліколь – ні?

Цикловими комісіями затверджено тематику інтегрованих занять. Для спеціальності 181 Харчові технології: «Змінювання білків при кулінарній обробці продуктів» (дисципліни: технологія виробництва кулінарної продукції та органічна хімія); «Харчові отруєння та їх профілактика» (дисципліни: мікробіологія та санітарія і гігієна); лабораторно-практичне заняття: «Приготування м'ясних страв із використанням соусів нових технологій» (дисципліни: фізична і колоїдна хімія та технологія виробництва кулінарної продукції); «Теоретичні основи до масообмінних процесів. Сорбційні процеси» (дисципліни: процеси і апарати та фізична і колоїдна хімія); семінар «Мікробіологія харчових продуктів. Види та причини порчі продуктів та сировини» (дисципліни: мікробіологія і фізіологія харчування та технологія виробництва кулінарної продукції, санітарія і гігієна) [6, с.186-187].

Для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація: «Концентровані розчини та їх використання» (дисципліни: технологія ліків та неорганічна хімія); «Неводні розчини» (дисципліни: технологія ліків та органічна хімія); навчальна практика під керівництвом викладача «Виготовлення емульсій» (дисципліни: технологія ліків, фізична та колоїдна хімія, фармакогнозія); «Особливості біохімії печінки» (дисципліни: біологічна хімія з біологічними методами дослідження та клінічної патології).

Цикловими комісіями спільно розроблено та проведено позакласні заходи професійного спрямування. Для спеціальності 181 Харчові технології: «Творча майстерня: Молекулярна кухня» (інтеграція хіміко-біологічних дисциплін та технології виробництва кулінарної продукції); прес-конференція «Гриби Житомирщини. Приготування грибних страв Полісся» (інтеграція дисциплін: біологія, хімія, основи екології, технологія виробництва кулінарної продукції, товарознавство харчових продуктів); розважально-пізнавальна вікторина «Хімія на кухні» (інтеграція дисциплін: технологія виробництва кулінарної продукції, органічна, неорганічна, фізична та колоїдна хімія, санітарія і гігієна) [6, с.187].

Для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація: дискусійний клуб «Біоенергетичні напої: за і проти» (інтеграція дисциплін: біохімія, анатомія з основами фізіології, органічна хімія); інтелектуально-розважальний захід «Що? Де? Коли?» (інтеграція дисциплін: органічна хімія, неорганічна хімія, фармацевтична хімія, фармакологія, фармакогнозія); інтегровані науково-практичні конференції: 1) «Вплив ізомерії на фармакологічні властивості лікарських засобів» (інтеграція дисциплін: органічна хімія і фармакологія); 2) «Метаболізм лікарських засобів в організмі людини» (інтеграція дисциплін: органічна хімія, фармацевтична хімія, фармакологія, біологічна хімія з біологічними методами дослідження); 3) «Вивчення гострих отруєнь лікарськими засобами та роль лабораторії у вивченні основних параметрів» (інтеграція дисциплін: біохімія з біологічними методами дослідження, фармакологія, гігієна з основами мікробіології).

Методична інтеграція передбачала підбір тематики для науково-дослідницької діяльності студентів, тісно пов'язаної з майбутньою професією. Для спеціальності 181 Харчові технології: «Біохімічне обґрунтування харчового раціону військовослужбовців в польових умовах», «Фізико-хімічне та колоїдне обґрунтування технології приготування страв», «Аналіз застосування харчових добавок (барвників та

консервантів) на підприємствах м. Житомира», «Вплив органічних речовин та перетворень на органолептичні та поживні властивості квасу» [6, с.188].

Для спеціальності 226 Фармація, промислова фармація: «Біологічна достовірність ліків», «Аналіз біохімічних процесів в печінці при дії алкоголю», «Аналіз порушень ліпідного обміну при жовчо-кам'яній хворобі», «Вітамінні препарати та настоянки: фізіологічний вплив, вміст у природній сировині, добування та кількісне визначення»; «Визначення вмісту корисних органічних речовин у лікарських травах Житомирського Полісся»; «Аналіз вмісту барвників в окремих лікарських препаратах».

Практична інтеграція полягала в наближенні змісту природничих та фахових дисциплін до реальної сучасної практичної діяльності. Стрімкий розвиток суспільства, технологій вимагає постійного оновлення знань. Зміст дисциплін складається зі статичної частини (фундаментальні теорії, закони, будова, основні властивості сполук тощо) та динамічної (окремі властивості сполук, практичне застосування органічних речовин і хімічних реакцій, виробничі технології). Динамічна частина залежить від розвитку та впровадження новітніх інноваційних технологій в ресторанному господарстві, фармації, медицині, тощо; особливостей розвитку галузі в тому чи іншому регіоні. Всі ці зміни та особливості відображені нами у змісті природничих дисциплін з урахуванням подібного відображення у змісті фахових дисциплін [6, с.189].

Процесуально-методичний етап пов'язаний із внесенням змін у зміст навчального матеріалу, що знайшло відображення у розробці навчально-методичних комплексів природничих дисциплін. На цьому етапі відбувалося безпосереднє впровадження експериментальної технології, яка включає матеріально-технічне та інформаційне забезпечення, форми, методи та засоби роботи. Модернізація змісту здійснювалась відповідно до гуманістичної освітньої концепції у напрямку посилення професійного спрямування природничих дисциплін, що відображено в наступних корекційних змінах:

1. Збільшено частку самостійної роботи студентів завдяки збільшенню кількості годин, відведених на самостійне вивчення дисциплін (на 14,5 %), а також завдяки впровадженню методів навчання, які передбачають активну самостійну підготовку студентів, пошук та обробку інформації, створення самостійного інтелектуального продукту (підготовка та виступ з «міні-лекціями», заняття прес-конференції, підготовка та презентація проєктів, підготовка до семінарів проблемного характеру, занять-диспутів, виконання лабораторних дослідів, вирішення ситуаційних завдань професійного спрямування, організація та проведення професійно спрямованих позакласних заходів, участь в науково-дослідній роботі). Увесь освітній процес спрямований на максимальний розвиток внутрішніх спонукальних сил майбутнього фахівця як активного «двигуна» самоосвіти, самопізнання, самореалізації, саморозвитку особистості шляхом включення студента в різні види самостійної діяльності.

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія під час навчальної діяльності побудована на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги як у системі викладач-студент, так і у системі студент-студент.

3. Реалізацію особистісно-діяльнісного підходу забезпечено завдяки застосуванню принципів індивідуалізації та диференціації, а також впровадженню активних та інтерактивних методів навчання, які формують критичне мислення та спонукають до професійної творчої діяльності. Серед них варто виділити наступні: метод створення проблемних професійних ситуацій, метод проєктів, навчальні дискусії, ділові та імітаційні ігри, дослідно-пошукові методи; метод «карусель», «асоціативний кущ», «вільний мікрофон», «подвійне кільце Сократа», «антивірус», складання сенканів. Значно активізують пізнавальну творчу діяльність нетрадиційні форми навчання: конференції, прес-конференції, змагання (брейн-ринг, марафон, вікторина), творчі майстерні, круглі столи, виставки-презентації, науково-дослідницька робота, яка має професійне спрямування [6, с.190-191].

Основні відмінності традиційної та експериментальної технологій у кількісних показниках наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика традиційної та інтегративної технологій професійної підготовки молодших спеціалістів у процесі вивчення природничих дисциплін [6, с. 344]

Ознака технології	Традиційна технологія (%)	Експериментальна технологія (%)
Частка самостійної роботи	22-30%	33-48%
Репродуктивні методи навчання	12%	8%
Евристичні методи	15%	25%
Методи проблемного навчання	30%	55%
Дослідницько-пошукові методи	15%	35%
Інтерактивні методи	5%	50%
Традиційні форми навчання	60%	40%
Нестандартні форми навчання	20%	40%

Заняття та позаурочні форми на інтегративній основі	5%	60%
Позакласні форми організації освітнього процесу професійного спрямування	10%	30%
Групові та бригадно-групові методи	30%	45%
Інформаційно-комунікативні засоби навчання	15%	40%

Результативно-оцінювальний етап передбачав оцінювання ефективності впровадження інтегративної технології підготовки компетентного спеціаліста за допомогою різних форм та методів контролю.

Висновки. Отже, інтегративна технологія забезпечує осмислення змісту природничих дисциплін як фундаментальної основи професійної підготовки майбутніх спеціалістів, формує комплексне уявлення про закономірності хіміко-технологічних процесів, посилює мотивацію навчально-професійної діяльності; забезпечує глибокий взаємозв'язок між фундаментальною та професійною складовими підготовки майбутнього фахівця. На нашу думку, впровадження в освітній процес інтегративної технології значно підвищить ефективність професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів, тому що сприятиме формуванню цілісної картини світу з погляду сучасної науки; побудові наукової основи для оцінювання професійної діяльності; творчому розвитку особистості й проектування нею програми реалізації своєї індивідуальності.

Перспективи подальших розвідок будуть пов'язані із розробкою системи організаційно-педагогічних заходів для реалізації інтегративної технології у процесі професійної підготовки молодших бакалаврів спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація».

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.Т.] – Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
3. Іванчук М.Г. Інтеграція як наукова категорія / М.Г. Іванчук // Вісник АПН України: Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 23-31.
4. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін [та ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
5. Мітрясова О. П. Теорія і практика інтегрованого навчання хімічних дисциплін студентів аграрного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02. – теорія та методика навчання (хімія)/ О.П. Мітрясова. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2009. – 41 с.
6. Мельник О.Ф. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. – 372 с.
7. Слостенін В.А. Высшее педагогическое образование в России на пути реформирования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pedlib.ru / Books /1 /0075 /1- 0075- 0107.shtml>. [Дата звернення: 28.10.2019].
8. Miller A. Integrative Thinking As A Goal of Environmental Education. The Journal of Environmental Education. – 1981. – V. 12.

References

1. Busel, V.T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainsoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv: Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I.M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. Ivanchuk, M.H. (2004). Intehratsiia iak naukova katehoriia [Integration as a scientific category]. Visnyk APN Ukrainy: Pedahohika i psykhologhiia – Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Pedagogy and Psychology, 2. (pp. 23-31) [in Ukrainian].
4. Kurliand, Z.N., Osypova, T. Yu., & Hurin, P.S. (2012). Teoriia i metodyka profesiinoy osvity [Theory and methodology of vocational education]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
5. Mitriasova, O.P. (2009). Teoriia i praktyka intehrovanoho navchannia khimichnykh dystsyplin studentiv ahrarnoho universytetu [Theory and practice of integrated teaching of chemical disciplines for students of agrarian university]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Pedagogical institute of APS of Ukraine [in Ukrainian].
6. Melnyk, O.F. (2017). Formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnikh tekhnikov-tekhnologiv vyrobnytstva kharchovoi produktsii v protsesi vyvchennia pryrodnych dydstsyplin [Formation of professional competence of future food technologists in the process of studying natural disciplines]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Slastenin, V.A. Vysshee pedahohicheskoe obrazovanie v Rosie na puti reformirovaniia [Higher pedagogical education in Russia on the path to reform]. (n.d.). [www.pedlib.ru](http://www.pedlib.ru / Books /1 /0075 /1- 0075- 0107.shtml). Retrieved from <http://www.pedlib.ru / Books /1 /0075 /1- 0075- 0107.shtml>. [in Russian].
8. Miller A. (1981). *Integrative Thinking As A Goal of Environmental Education*. The Journal of Environmental Education.

УДК 355.81

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-96-101

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

В. М. Мірошніченко, orcid.org/0000-0002-7492-2994

Статтю присвячено аналізу формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. Визначено, що кінцева мета навчання іноземної мови спрямована на формування в курсантів готовності та здатності до міжкультурної комунікації, практичне володіння іншомовною комунікативною компетентністю, умінням зіставляти мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями мовленнєвого спілкування. Узагальнено роль ігрових методик у формуванні іншомовної комунікативної компетентності курсантів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, курсанти, вищий військовий навчальний заклад, професійна підготовка, рольові і ділові ігри, міжкультурне спілкування

FORMATION OF FUTURE OFFICERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

V. M. Miroshnychenko

The article is devoted to the study of problem of future officers' foreign language communicative competence formation in the process of professional training. On the basis of literature it was discovered that foreign language communicative competence of cadets is a complex formation that allows them to communicate in the process of foreign professionally-oriented communication as well as to create and manage military and professional discourse. The efficiency of foreign language training in higher military educational institutions is provided by purposeful methodological control, which creates conditions for establishing the educational interaction and cadets' personal self-actualization. It is defined that playing technologies can be effectively used for the speaking skills development of future officers. This technique is applied in the context of communicative approach and is aimed at teaching cadets to communicate successfully in a certain professional situation. Role plays are similar to simulations, but are considered to be less complex and lengthy. Various types of role plays might be implemented for teaching English for specific purposes, their key functions being motivational, educational, instructional, communicative, entertaining etc. Using role play in the classroom, it is important to take into account its main components and stages of realization. In case of proper organization and management role play will be beneficial for cadets and teachers. Playing technologies are a pedagogical instrument, which can take away language barrier, intensify learning process and make it more active, productive and approximate to a natural communication process. The success of professional cadets' training depends on foreign language learning to obtain and exchange information. The special importance of a professionally oriented approach to learning a foreign language is to form the cadets' ability to communicate in specific professional, business, scientific spheres and situations, taking into account professional thinking

Keywords: higher military educational institution, cadets, military and professional training, foreign language communicative competence, playing technologies, learning process.

Потреба у володінні майбутніми офіцерами іноземними мовами вимагає розвитку педагогічних систем навчання курсантів, створення у вищих військових навчальних закладах професійно-орієнтованого навчально-виховного середовища й умов, спрямованих на вдосконалення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військових.

Зростаючі потреби у військових фахівцях з високим рівнем іншомовної компетенції змушують здійснювати орієнтацію освітньої політики вищої військової школи на взаємозв'язок професії та мови, зближення військово-професійної та мовної освіти. Іноземна мова стала невід'ємною складовою професійної підготовки військового фахівця.

Проблемі комунікативної компетентності у процесі іншомовної підготовки присвячено численні праці науковців: теоретико-методичні засади професійної підготовки фахівців (В. Бондар, П. Гусак, М. Євтух, В. Кузь, В. Паламарчук, Н. Протасова, Л. Сущенко, А. Хуторський, М. Шеремет, Д. Чернилевський та інші); психологічні аспекти організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (Л. Запорожець, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та інші); теорії компетентнісного підходу до навчання (В. Беспалько, А. Вербицький, І. Гушлевська, І. Зимня, О. Савченко, І. Чемерис, В. Шадріков та інші); методики викладання іноземних мов у вищій школі, зокрема вищі військові навчальні заклади (Р. Гришкова, Г. Китайгородська, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Л. Морська, та інші). Разом з тим, проблема формування комунікативної компетентності майбутніх офіцерів потребує узагальнення.

Мета статті – проаналізувати особливості формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів.

Як свідчить аналіз наукових джерел, компетентність розкриває знання сутності певної роботи, способів і засобів досягнення окреслених цілей, а також відповідні вміння і навички [10]. Науковці виокремлюють ключові компетентності [3], які мають суттєве значення у процесі викладання іноземних мов у вищому військовому навчальному закладі: 1) компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності; 2) компетентність у комунікативній діяльності; 3) компетентність у сфері суспільно-громадської діяльності; 4) компетентність у сфері соціально-трудової діяльності; 5) компетентність у побутовій сфері; 6) компетентність у сфері культурно-дозвільної діяльності [14, с. 301].

В основі процесу підготовки військових фахівців полягає концепція професійної освіти, орієнтована на формування в курсантів професійної компетентності та професійних установок. Розрізняють такі типи компетентності: концептуальна (наукова) компетентність (розуміння теоретичних засад професії); інструментальна компетентність (володіння базовими професійними вміннями та навичками); інтегративна компетентність (здатність поєднувати теорію та практику); контекстуальна компетентність (розуміння соціального, економічного та культурного середовища, в якому здійснюється практика); адаптивна компетентність (уміння передбачати важливі для професії зміни та спроможність адекватно на них реагувати); компетентність в міжособистісній комунікації (уміння ефективно користуватися письмовими, усними й технічними засобами комунікації).

У дидактиці вищої військової школи виділяється така сукупність принципів навчання: соціальна зумовленість і науковість у навчанні; практична спрямованість; цілеспрямованість, систематичність і послідовність; навчання на високому рівні вимог; наочність; активність і самостійність курсантів; міцність оволодіння знаннями, навичками і вміннями; диференційований та індивідуальний підходи до навчання; єдність навчання та виховання.

Іноземна мова – обов'язкова дисципліна, яку вивчають курсанти в межах вищої професійної освіти. До основних форм навчання іноземних мов відносять практичні заняття, позааудиторна робота під керівництвом викладача, самостійна робота, олімпіади, конкурси тощо.

Навчання іноземній мові у вищому військовому навчальному закладі є невід'ємною складовою професійної підготовки військового фахівця. Знання іноземної мови постає одним із показників освіченості сучасної людини [7, с. 112]. Мета зазначеної дисципліни охоплює формування в курсантів готовності і здатності до міжкультурної комунікації, практичне володіння іншомовною комунікативною компетентністю, тобто вміння зіставляти мовні засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями мовленнєвого спілкування [5, с. 28]. Специфіка комунікативної спрямованості курсу іноземної мови полягає в поєднанні професійно-ділової та соціокультурної орієнтації іншомовної комунікації [8, с. 276].

Формування комунікативної компетентності складає предмет вивчення іноземної мови. Професійна комунікативна компетентність репрезентована комплексом умінь і навичок, що виробляються на основі набутих знань [6, с. 44]. Таким чином, мовні, лінгвістичні та соціокультурні знання, мовленнєві та комунікативні уміння складають основний зміст зазначеної дисципліни.

Мовні знання представлені знанням систем мови і володінням нормами її застосування (лексика, граматики, фонетика на рівні адекватного використання і розуміння у мовленні). Лінгвістичні та соціокультурні знання визначаються знанням елементів культури країни носіїв тієї мови, що вивчається. Вони важливі для успішного здійснення контактів з її представниками. До таких елементів належать, зокрема, відомості про щоденне життя іншомовного населення, географічне положення країни, її військово-політичний лад, систему освіти, видатних постатей, специфіку функціонування масових засобів інформації, культуру, звичаї, традиції, а також етнопсихологічні характеристики конкретного народу (стереотипи поведінки, систему цінностей, смаки, інтереси, уподобання; специфіку мови і норми комунікативної поведінки).

Мовленнєві вміння набувають свого смислового навантаження в активній комунікативній діяльності в межах іншомовного колективу, в конкретно заданій ситуації, у певних сферах, формах і ролях. Еталоном мовленнєвих умінь є сучасна літературна норма мови, що охоплює й розмовну мову, якою користуються освічені носії мов комунікативних професійних і непрофесійних спільнот у ситуаціях міжкультурних контактів.

Комунікативні вміння досягаються оволодінням способами прийому, засвоєння, передачі інформації, а також нормами комунікативної взаємодії. Їх класифікують з огляду на вид мовленнєвої діяльності: а) говоріння, б) аудіювання, в) читання і г) письмо.

Вивчення іноземної мови вносить вклад у розвиток таких важливих розумових операцій, як зіставлення, аналіз і синтез, розвиваються фонематичний та інтонаційний слух, імітативні й інтуїтивні здібності, здатність до розмежування головного та побічного, пам'ять. Уяву і творчі здібності курсантів розширюють моделювання на заняттях ситуацій реальної дійсності, участь у мовленнєвих іграх [2, с. 110], діях у

прогнозованих обставинах. Вивчення іноземної мови накладає свій відбиток і на культуру спілкування та мовленнєву діяльність рідною мовою.

Формування мовленнєвих умінь іноземною мовою сприяє розвитку слухових, зорових і моторних відчуттів курсантів. Вони вчаться адекватно планувати мовленнєву поведінку, співвідносячи цілі кожного вчинку з висловлюваним змістом і наявними в них мовними засобами. Робота над текстом вчить вдумливо ставитися до читання як діяльності загалом. Такі вправи, як складання плану, реферату, анотації до тексту, граматичні та лексичні вправи, позааудиторне читання розвивають навички щодо логічного викладу думок. Усе це сприяє підвищенню не лише мовленнєвої, а й загальної культури курсантів. Таким чином, позитивний вплив вивчення іноземної мови на вдосконалення володінням рідною мовою доцільно розглядати як у широкому (культура мовного спілкування), так і в більш вузькому сенсі (вдумливе користування засобами рідної мови).

Однією з важливих цілей навчання іноземній мові є формування іншомовної комунікативної компетентності. Оцінка її рівня залежить від вироблення адекватних засобів, методів і технологій. Наявність іншомовної комунікативної компетентності відповідного рівня надає курсантові можливість бути учасником ефективного спілкування. Таким чином, іноземна мова є не лише навчальною дисципліною, а й стає засобом розширення співробітництва, досягнення взаєморозуміння й збагачення культури особистості. Іншомовна комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності сучасного військового фахівця.

Вивчення іноземної мови здійснюється на основі ситуацій, що розглядаються на рівні системи взаємовідносин. Ситуація, у свою чергу, визначається як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних і моральних узаємин суб'єктів комунікації. Вона постає універсальною формою функціонування процесу навчання, тобто служить способом організації мовленнєвих засобів, а також мотивації мовленнєвої діяльності [12, с. 316]. Це поняття, власне, як відображення системи взаємовідносин, виступає не тільки в ролі мовленнєвої ситуації, а й у ситуації навчальної діяльності як певного виду комунікативного завдання.

Оволодіння видами мовленнєвої або ж комунікативної діяльності як способами спілкування вимагає розвитку в курсантів відповідних комунікативних умінь і навичок з метою безпосереднього здійснення мовленнєвого акту. На практиці у вищому військовому навчальному закладі це передбачає опанування таких умінь: 1) використання комунікативних навичок для самостійного висловлювання думок, почуттів, переживань; 2) чітке варіювання вибору та поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети, ситуації та співрозмовника. Сформованість названих мовленнєвих навичок засвідчує розвиток комунікативних умінь. Вони завжди посідають творчий характер, що не властиве стереотипним, механічним комунікативним мовленнєвим навичкам. І це закономірно, оскільки кожна ситуація спілкування є унікальною, адже будується на підборі нових мовленнєвих засобів комунікації.

Навчання спілкуванню у процесі засвоєння іноземної мови здійснюється через осмислену комунікацію за наявності мотиву та мети мовленнєвого акту. Отже, у центрі уваги курсантів перебуває зміст мовлення, а не граматичні чи інші мовні правила.

Важливу роль у формуванні комунікативних умінь курсантів вищого військового навчального закладу на заняттях з іноземної мови відіграє розуміння специфіки мислення у процесі їх функціонування. З іншого боку, у структурі комунікативної діяльності на передній план виходять саме комунікативні вміння, а не комунікативні навички. Це пояснюється складним характером комунікативної діяльності, що забезпечує ефективну взаємодію офіцера з підлеглими, а також зв'язок комунікативних умінь із творчим мисленням. Комунікативне вміння розглядають у військовій педагогіці не лише як сукупність методів і прийомів, що уможливають виконання комунікативної діяльності, а й певний елемент психіки офіцера, який нерозривно пов'язаний з його особистісними якостями. Таким чином, комунікативні вміння – це сплав знань, навичок, досвіду і творчих можливостей особистості [11, с. 114].

Важливе місце у вирішенні завдань оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю у вищому військовому навчальному закладі аргументовано відводиться навчальним заняттям, які спрямовані на опанування курсантами іноземною мовою. Комунікативна природа та функції іноземної мови надають комунікативним якостям курсантів особливого значення. Потреба формування комунікативних умінь для підготовки курсантів до служби у військах полягає в тому, що вони мають універсальний характер, тобто необхідні в усіх сферах професійної діяльності. Крім того, комунікативні вміння входять до складу більшості загальних та спеціальних здібностей (педагогічних, організаторських, іншомовних) тощо.

Іноземна мова є тією навчальною дисципліною у вищому військовому навчальному закладі, у межах якої курсанти цілеспрямовано навчаються свідомо використовувати певні комунікативні вміння. Вони охоплюють мовленнєві норми щодо звертання до співрозмовника, ставлення запитань, діалог із партнером. Підготовка курсантів до розв'язання професійних завдань навчання та виховання особового складу у збройних силах об'єктивно вимагають наближення змісту іноземної мови як предмета до наявних у професії

викликів. Це досягається завдяки моделюванню на занятті такого мовного середовища спілкування, яке сприятиме професійному становленню формованих комунікативних умінь.

Комунікативне навчання іноземній мові передбачає організацію процесу навчання як моделі спілкування. При цьому курсант повинен оволодіти всіма формами спілкування й мовленнєвими функціями. За таких умов конкретизація цілей у навчанні спілкуванню зводиться до опанування такими функціями: а) задоволення обопільного або одностороннього інтересу комунікативних партнерів (налагодження контакту, інтерв'ю); б) потреба в реалізації спільних дій (планування спільних дій, взаємовплив, спонукання до чину); в) обговорення впливу, здійсненого об'єктами дійсності на учасників спілкування (обмін враженнями, результатами діяльності, дискусія).

Процес формування комунікативних умінь орієнтований на особистість курсанта. При організації спілкування на занятті з іноземної мови потрібно максимально враховувати контекст діяльності майбутніх офіцерів, ураховуючи досвід, світогляд, навчальні та позанавчальні зацікавлення конкретної особи, що забезпечує ефективне використання можливостей для розвитку різноманітних комунікативних умінь.

Продуктивний розвиток комунікативних умінь при вивченні іноземної мови безпосередньо залежить від створення на заняттях сприятливого психологічного клімату [9, с. 208]. Навчання, побудоване на повазі до особистості, створює умови для різностороннього розкриття, звільнення від психологічних бар'єрів. У цьому сенсі курсанти сприйматимуть іноземну мову не лише як засіб спілкування, а й отримують можливість для формування соціально важливих якостей особистості.

У вирішенні проблеми створення позитивного настрою у комунікативному процесі широкий спектр діяльності посідає викладач іноземної мови, який має змогу використовувати широкий арсенал засобів і методів навчання іноземної мови для формування у курсантів необхідних комунікативних умінь. Досягненню цієї мети служать, зокрема, модельовані педагогічні ситуації у формі укладених ситуаційних завдань, вирішення яких вимагають відповідних знань і комунікативних умінь.

У формуванні іншомовної комунікативної компетентності курсантів важливе місце посідають ігрові методики, зокрема рольові і ділові ігри. З'ясовано, що у навчанні іноземній мові високу ефективність мають комунікативні ігри, в яких використовуються прийоми комунікативної методики. Учасники таких ігор розв'язують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. Комунікативні ігри мають високий ступінь наочності і дають можливість активізувати досліджуваний мовний матеріал у мовленнєвих ситуаціях. Останні моделюють та імітують реальний процес спілкування [15, с. 51].

Комунікативна гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. Вирішення мовного завдання передбачає формування або ж удосконалення мовленнєвих навичок через цілеспрямоване використання поданого мовного матеріалу в мовленнєвій діяльності. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності. Діяльнісне завдання моделює спосіб такої спільної діяльності партнерів мовлення.

Ігрові елементи розвивають креативність і фантазію курсантів, забезпечуючи їм можливість практично застосувати здобуті знання, проявляти комунікативні здібності. Гра завжди передбачає прийняття рішення щодо змісту дії чи висловлювання, тоді пошук відповідей на ці запитання активізує розумову діяльність курсантів. Таким чином, комунікативну гру вводять у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності курсантів. Це сприяє формуванню та розвитку їхніх інтелектуальних та комунікативних умінь, отже, реалізується особистісний потенціал курсантів.

З'ясовано, що рольова гра – це своєрідна триєдність, яка втілюється мовленнєвій, ігровій та навчальній діяльності. Курсанти сприймають її, першочергово, як ігрову діяльність, у процесі якої вони приміряють різні ролі в різних ситуаціях. При цьому навчальний характер рольової гри ними часто не усвідомлюється. Натомість викладач свідомо розглядає рольову гру як форму навчання спілкуванню, тому для нього мета гри полягає передовсім у розвитку мовленнєвих навичок і умінь вихованців [16]. Відтак, варто наголосити, що рольова гра не є некерованим дійством, хоча й супроводжується реалізацією важливих навчальних можливостей.

На основі досліджених джерел визначено такі правила проведення рольових ігор [13], які є дієвими для навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі:

- 1) курсантам пропонують уявити себе в ситуації, яка може виникнути в реальному житті;
- 2) курсантові необхідно адаптуватися до певної ролі в зазначеній вище ситуації;
- 3) учасники рольової гри повинні поводити себе природно;
- 4) курсантам як учасникам гри потрібно концентрувати увагу на комунікативному використанні мовних одиниць у повній відповідності з певною ситуацією та роллю.

Усе це свідчить про те, що рольова гра містить істотні можливості у практичному, освітньому й виховному аспектах. Вона посилює мотивацію до навчання, активізує навчально-пізнавальну діяльність курсантів, дає змогу використовувати наявні знання, досвід, навички спілкування в ситуаціях, наближених

до реальних. Крім цього, має місце розширення сфери спілкування, а це сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на занятті та підвищенню ефективності навчального процесу [4].

У контексті досліджуваної проблематики доцільно звернути увагу на застосуванні ділової гри. На думку Е. Берна, риси ділової гри виявляються в таких головних ознаках [1]:

1) метод імітації прийняття управлінських рішень у різноманітних виробничих ситуаціях шляхом гри за заданими правилами групи людей, окремої людини або ж електронною обчислювальною машиною; вони застосовуються для навчання, науково-практичних цілей, вироблення управлінських рішень;

2) модель взаємодії людей у процесі досягнення ними професійних цілей; модель прийняття рішення в організованих системах – це макетна модель конфлікту; під конфліктом розуміється будь-яке явище, що може бути охарактеризоване присутністю учасників, наявністю багатьох шляхів розв'язання та зацікавленістю учасників у конкретних результатах;

3) ділова гра з різними, нерідко протилежними інтересами її учасників і необхідністю прийняття будь-якого рішення після її завершення; вона дає можливість формувати такі важливі ключові кваліфікації фахівців, як комунікативні здібності, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення; ділові ігри проходять, як правило, у формі узгодженого групового мисленнєвого пошуку, що вимагає залучення до комунікативного акту всіх її учасників.

3-поміж основних характеристик ділової гри виокремимо такі: 1) особливе ставлення до навколишнього світу – кожен учасник одночасно перебуває в реальному й уявному світі, що, у свою чергу, забезпечує пізнавальну цінність гри загалом, власне, з проєкцією на ігровий момент; 2) суб'єктивна діяльність курсантів – кожен учасник гри має змогу проявити індивідуальні якості не лише в ігровій ситуації, а й у всій системі міжособистісних відносин; 3) соціальна значущість ділової гри як виду діяльності – незалежно від внутрішнього стану та настрою учасники повинні грати відведені їм ролі, оскільки умови гри не передбачають пасивної позиції; 4) соціально-педагогічна форма організації життя – у процесі гри курсанти відпрацьовують певні форми соціальної поведінки, які мають перспективу застосування в подальшій військово-професійній діяльності; 5) специфіка умов процесу засвоєння знань – теоретичні й практичні знання пропонують курсантам як учасникам гри у формі природного ділового спілкування, тобто відсутнє примусове запам'ятовування значних обсягів інформації.

Реалізація рольових і ділових ігор включає такі три етапи:

1. Сутність підготовчого етапу полягає у введенні курсантів у рольову ситуацію (визначення сюжету, рольових взаємодій). Курсанти ознайомлюються з питаннями для обговорення, а ширше – навчально-професійною проблемою, відбувається підготовка до засвоєння необхідного мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуації та сюжету; фіксується мета гри.

2. Упродовж другого, основного етапу безпосередньо реалізується сюжетний задум відповідно до теми й прийнятих норм усного спілкування іноземною мовою. Успішне завершення гри значною мірою залежить від наявності адекватних рольових правил, реквізиту, а також розташування учасників гри в конкретному просторі.

3. Завершальний етап передбачає оцінку викладачем діяльності курсантів, ґрунтовний аналіз лінгвістичного, комунікативного та поведінкового компонентів гри, а звідси – формулювання загальних висновків і рекомендації для майбутніх ігор.

Ігрові форми на заняттях з іноземної мови дозволяють організувати змістовну й корисну для курсантів мовленнєву діяльність; оптимально охопити іншомовною мовленнєвою діяльністю усіх членів навчальної групи; опанувати необхідну загальну й професійну лексику та інші мовленнєві засоби; оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні питання щодо готовності майбутніх офіцерів до спілкування в іншомовному середовищі.

Література

1. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 143 с.
2. Вайнорене І. П. Ділова гра як метод формування іншомовної комунікативної компетенції студентів юридичних спеціальностей / І. П. Вайнорене // Вісник Академії адвокатури України. – 2010. – Ч. 2 (18). – С. 110 – 114.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрамы / Д. Киппер – Москва : Класс, 1993. – 224 с.
5. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови / І. В. Кухта // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 27 – 33.
6. Сікорська Л. Проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів / Л. Сікорська, Т. Хоменко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – Вип. LIX. – Ч. II. – С. 41 – 47.

7. Шмідт Ю. О. Місце іншомовної комунікативної компетентності в системі підготовки військових фахівців / Ю. О. Шмідт // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – Вип. 90. – С. 112 – 116.
8. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин – Москва : Просвещение, 1972. – 350 с.
9. Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators / [ed. by Anja Swennen, Marcel van der Klink]. – Dordrecht – London: Springer, 2009. – 237 p.
10. Coleman H. L. K. Multicultural Counseling Competency and Portfolios / Hardin L. K. Coleman, Julie M. Hau // Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology; / [ed. by Donald B. Pope-Davis]. – Thousand Oaks – London: Sage Publications, 2003. – P. 168 – 182.
11. Ediger M. Teaching Social Studies Successfully / Marlow Ediger, B. Bhaskara Rao. – New Delhi: Discovery Publishing House, 2003. – 296 p.
12. Finegan E. Language: its structure and use / Edward Finegan, Niko Besnier. – San Diego – London: Harcourt Brace Jovanovich, 1989. – 546 p.
13. Hellstén M. Researching international pedagogies: sustainable practice for teaching and learning in higher education / Meeri Hellstén, Anna Reid. – Dordrecht – London: Springer, 2008. – 316 p.
14. Key competencies in the knowledge society / ed. by Nicolas Reynolds, Márta Turcsányi-Szabó. – Berlin – Heidelberg – New York: Springer, 2010. – 458 p.
15. Reeves N. Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations / Nigel Reeves, Colin Wright. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – 139 p.
16. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

References

1. Bespal'ko V.P. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitate-l'nogo processa podgotovki specialistov / V.P. Bespal'ko, Ju.G. Tatur. – Moskva : Vysshaja shkola, 1989. – 143 s.
2. Vainorenien I. P. Dilova hra yak metod formuvannia inshomovnoi komunika-tyvnoi kompetentsii studentiv yurydychnykh spetsialnostei / I. P. Vainorenien // Visnyk Akademii advokatury Ukrainy. – 2010. – Ch. 2 (18). – S. 110 – 114.
3. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnjaja. – Moskva : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.
4. Kipper D. Klinicheskie rolevye igry i psihodrami / .D. Kipper – Moskva : Klass, 1993. – 224 s.
5. Kukhta I. V. Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy / I. V. Kukhta // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnogo instytutu. – 2008. – # 4. – S. 27 – 33.
6. Sikorska L. Problemy formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv / L. Sikorska, T. Khomenko // Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. – 2012. – Vyp. LIKh. – Ch. II. – S. 41 – 47.
7. Shmidt Yu. O. Mistse inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v systemi pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv / Yu. O. Shmidt // Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2011. – Vyp. 90. – S. 112 – 116.
8. Shubin Je. P. Jazykovaja kommunikacija i obuchenie inostrannym jazikam / Je. P. Shubin. – Moskva : Prosveshhenie, 1972. – 350 s.
9. Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators / [ed. by Anja Swennen, Marcel van der Klink]. – Dordrecht – London: Springer, 2009. – 237 p.
10. Coleman H. L. K. Multicultural Counseling Competency and Portfolios / Hardin L. K. Coleman, Julie M. Hau // Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology; / [ed. by Donald B. Pope-Davis]. – Thousand Oaks – London: Sage Publications, 2003. – P. 168 – 182.
11. Ediger M. Teaching Social Studies Successfully / Marlow Ediger, B. Bhaskara Rao. – New Delhi: Discovery Publishing House, 2003. – 296 p.
12. Finegan E. Language: its structure and use / Edward Finegan, Niko Besnier. – San Diego – London: Harcourt Brace Jovanovich, 1989. – 546 p.
13. Hellstén M. Researching international pedagogies: sustainable practice for teaching and learning in higher education / Meeri Hellstén, Anna Reid. – Dordrecht – London: Springer, 2008. – 316 p.
14. Key competencies in the knowledge society / ed. by Nicolas Reynolds, Márta Turcsányi-Szabó. – Berlin – Heidelberg – New York: Springer, 2010. – 458 p.
15. Reeves N. Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations / Nigel Reeves, Colin Wright. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – 139 p.
16. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

ТИПОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

О. Л. Мороз, orcid.org/0000-0002-1483-9136

У статті запропоновано типологізацію професійно-орієнтованого спілкування фахівців морського флоту, що ґрунтується на визначенні певних соціальних груп, з представниками яких виникає потреба у здійсненні комунікації. Визначено, що саме соціально-перцептивний компонент спілкування сприятиме встановленню ефективної комунікативної взаємодії та забезпечить взаєморозуміння залежно від того, в якій соціальній групі воно відбувається. Виділено два базові типи професійно-орієнтованого спілкування фахівців морської галузі: моносоціумне та полісоціумне. Установлено, що для ефективного здійснення моносоціумного спілкування необхідно залучення когнітивного компоненту структури професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, оскільки воно відбувається між представниками судноплавної галузі, які володіють однаковою професійною поняттєвою системою. Наразі полісоціумне спілкування відбувається із представниками інших професійних сфер, а, отже, вимагає активізації соціокультурного компоненту структури професійно-орієнтованої комунікативної компетенції.

Ключові слова: професійно-орієнтоване спілкування, моносоціумне спілкування, полісоціумне спілкування, іншомовна професійна підготовка, інформаційний обмін, функції мовлення.

BASIC TYPES OF MARITIME COMMUNICATION

O. L. Moroz

The article suggests the classification of maritime communication based on the specific social groups which seafarers have to contact with in the course of their professional activity. It is stated that social-perceptive component of communication is specifically significant for establishing the efficient communicative interaction and provides for the understanding to be reached depending on the social group it is carried out in. According to this criterion the classification presupposes two basic types of maritime communication: monosocial and polysocial. It is determined that for the monosocial communication to be effective it is necessary to activate and apply the cognitive component of the professionally-oriented communicative competency structure as this type of communication is carried out within the same social group of maritime industry workers who share the same professional conceptual system and it is easier for them to come to an agreement and avoid misunderstanding by using the professional terminology. This type of communication can be further subdivided into internal (the one which is carried out between the crewmembers of the same vessel) and the external (the communication with any representatives of the shipping industry who are not the members of this crew). These two subtypes of monosocial communication differ in purposes and communicative strategies applied for their achievement. The second basic type of maritime communication is the polysocial one when seafarers need to communicate with the representatives of other social and professional groups (tourists, passengers, stowaways, medical or airport personnel etc.). It is considered that for this type of maritime communication to be efficient it is necessary to activate and apply the sociocultural component of the professionally-oriented communicative competency structure as this type of communication is carried out with people of different nationalities, religions, age and they don't share the same professional conceptual framework. For the achievement of the communicative purposes of this communication type it is necessary to develop not only the linguistic skills but also master the communicative culture and develop such personal qualities as tolerance, politeness and the like.

Keywords: professionally-oriented communication, monosocial communication, polysocial communication, professionally-oriented language training, information exchange, communicative purpose.

Сучасна українська освітня система в умовах неперервного зросту наукової інформації особливу увагу приділяє проблемам розвитку особистості, яка здатна професійно діяти в постійно змінюваних умовах, формуванню професійних компетенцій. Тому, наразі, основною метою процесу модернізації системи вищої освіти в Україні є підвищення її якості до загальноєвропейського рівня, посилення конкурентоспроможності навчальних закладів та їхніх випускників [1, с. 197]. Концептуальні засади модернізації освіти розкрито в роботах В. Андрущенка, В. Бикова, І. Зязюна, В. Кременя Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоєвої та ін. Ключовим для нашого дослідження є твердження проте, що «реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти, оскільки без володіння студентом принаймні однією іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних положень Болонської декларації» [2, с. 14]. Необхідність удосконалення й підвищення рівня якості іншомовної освіти зумовлює пошук загальних методологічних шляхів підвищення ефективності професійно-орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх медичних працівників (Т. Бажан, А. Гулак,

Н. Кучумова, Л. Манюк, С. Поплавська), інженерів різних галузей виробництва (З. Корнєва, О. Ларіонова, О. Можаровська, О. Цепкало), менеджерів з туризму та маркетингів (Н. Івасів, І. Кодлюк, А. Онуфрив, В. Сідоров), офіцерів та військовослужбовців (С. Білявець, І. Ковальчук, О. Павленко), журналістів (С. Коновальчук) тощо.

В умовах розбудови єдиного європейського простору вищої освіти, процесів міжнародної глобалізації та інтеграції таке твердження є справедливим та актуальним для випускників будь-якого навчального закладу, проте для майбутніх фахівців морської галузі воно набуває особливого значення, оскільки володіння ними іноземною мовою є запорукою безпеки життя людей та екологічної безпеки навколишнього середовища. По суті, професійна діяльність фахівця морської галузі є командною, виконання моряками їхніх посадових обов'язків здійснюється не ізольовано, а за умов постійної комунікації й підтримки взаємозв'язку з членами команди, що й забезпечує, в результаті, ефективність роботи всього судна. У професійній діяльності випускники вищих освітніх морських закладів співпрацюють із фахівцями морської галузі багатьох іноземних держав: Німеччини, Голландії, Філіппін та ін., що зумовлює потребу у вільному володінні професійною морською іноземною (англійською) мовою. Фактором ризику першого плану ("hot topic", "key elements"), який має суттєвий вплив на стан аварійності на судні, більшість експертів називає багатонаціональний екіпаж, 90% якого користуються англійською мовою як робочою мовою, не будучи при цьому її носіями [8; 10]. Безпека сучасного мореплавства більшою мірою залежить від комунікативного аспекту спільної діяльності екіпажів суден.

Грунтовний аналіз праць зарубіжних дослідників щодо ролі професійно-орієнтованого спілкування у професійній діяльності морських спеціалістів (J. Hork, F. Knudsen, T. Koester, O. Olsen, R. Ryne, P. Rosenahve), а також власний досвід викладання морської англійської мови, свідчить про недосконалість сучасної професійної підготовки морських фахівців через надмірну увагу до «технічного елементу» при зневажанні «людського чинника» ("human factor"), який, на думку Дж. Хорка, є визначальним [7, с. 17]. Таку думку підтримують дослідники із Ліверпулю Робін Пайн та Томас Коестер, які наголошують на необхідності вивчення англійської мови фахівцями морської галузі та постійному вдосконаленню їхньої комунікативної компетенції [9, с. 34].

У рамках нашого дослідження спираємось на твердження про те, що найбільш продуктивним підходом до аналізу характеристик і параметрів комунікативної компетенції потрібно вважати її системне вивчення в усій різноманітності внутрішніх властивостей, зв'язків і взаємовідносин. Системний підхід до вивчення комунікативної компетенції базується на традиційному розумінні системи як сукупної множинності предметів, явищ, об'єктів, які пов'язані між собою певним чином і завдяки такому взаємозв'язку утворюють єдине ціле [2, с. 62]. Тобто, для розробки ефективної моделі формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морської галузі необхідно не лише з'ясувати її сутність, функції і структуру, але й виявити типологію професійно-орієнтованого спілкування моряків. Отже, **метою статті** є розробка типологізації професійно-орієнтованого спілкування фахівців морської галузі, виокремлення базових типів професійно-орієнтованого спілкування, визначення ключових компонентів структури професійно-орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК), що активуються під час здійснення того чи іншого типу професійно-орієнтованого спілкування.

Професійна діяльність морських фахівців реалізується в межах роботи всієї морської транспортної системи. Це означає, що професійне мовлення плавскладу реалізується переважно в «моносоціальних групах» (термін О. Ковтун) [19, с. 68]. Проте, час від часу, перед фахівцями морської галузі постає необхідність у спілкуванні із представниками інших соціальних груп. Зважаючи на той факт, що професійна діяльність мореплавців є переважно інтерактивною [5, с. 54], тобто з метою ефективної організації діяльності та експлуатації судна, членам екіпажу завжди доводиться взаємодіяти один з одним, з представниками компанії, представниками портових установ тощо, погоджуємося, що соціально-перцептивний компонент спілкування є дуже важливою складовою, адже він сприяє взаємопізнанню та взаєморозумінню між членами багатонаціонального екіпажу й іншими представниками судноплавної галузі. Фахівець повинен оперативно орієнтуватися в ситуації спілкування, уміти слухати, чути та правильно інтерпретувати інформацію, що надходить з різних джерел, розрізняти емоційний стан співрозмовника й передбачати його можливі реакції в процесі професійно-орієнтованого спілкування [5, с. 54].

Для того, щоб сформувати у здобувачів вищої освіти вищих морських навчальних закладів готовність до здійснення ефективної професійно-орієнтованої комунікації в певній ситуації спілкування вважаємо за необхідне звернутися до питання визначення можливих видів професійної комунікації фахівців морської галузі. Вивчивши підходи до типологізації професійно-орієнтованого спілкування фахівців різних галузей [5; 3; 4; 6], ми здійснили спробу створення власної типології різновидів професійного спілкування морських фахівців. У дослідженні О. Ковтун, при з'ясуванні специфіки професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, надається класифікація видів професійного мовлення авіаторів, до складу якої входять такі складники: 1) специфічна професійно-мовленнєва комунікація, що здійснюється всередині соціуму

«авіаційні оператори» (між авіадиспетчером та екіпажем ПС) під час виконання польоту, і реалізується у формі радіообміну цивільної авіації (РЦА); 2) спілкування авіаційних операторів із представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажиром, яке відбувається опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, коли виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС [3, с. 68-69]. Для нашого дослідження вважаємо слушною ідею про виділення моно- та полісоціумних груп спілкування, проте, на відміну від повітряних суден, які не виконують своє основне призначення під час перебування на землі та вимагають лише технічного обслуговування та підготовки до наступних рейсів, перебування морського судна в портах (так би мовити «на землі») є доволі частим явищем, невід'ємним від виконання ними свого цільового призначення – транспортування вантажів із порту А в порт Б, а тому для визначення специфіки видів професійного спілкування морських фахівців вважаємо такий підвид не зовсім доречним.

У дослідженні Анни Боканегро (Ana Baconegro-Valle), присвяченому вивченню ролі морської англійської мови в сучасній судноплавній індустрії, визнається ключова роль професійної морської англійської мови в забезпеченні безпеки судноплавства та автор пропонує класифікувати всі типи спілкування англійською мовою на три рівні: 1) вербальна внутрішня комунікація; 2) вербальна зовнішня комунікація; 3) письмове мовлення (сюди відноситься здатність як продукувати письмові тексти, так і здатність їх розуміти, тобто цей рівень включає продуктивно-перцептивні уміння) [6, с. 159].

На нашу думку, така класифікація не відповідає реальній ситуації професійного спілкування фахівців морської галузі тому, що писемне мовлення може бути частиною як внутрішньої (наприклад, записи в судових журналах (Deck Log book, Bridge Log Book тощо), нічні розпорядження капітана (Night Standing Orders) та ін.), так і зовнішньої комунікації (ділова переписка з представниками компанії, морські протести (Sea Protest), сповіщення про готовність (Notice of Readiness) та ін.). Якщо ж говорити про писемну комунікацію як окремий підвид, то її також варто було б розділити на зовнішню та внутрішню.

Отже, вивчивши існуючі підходи до типологізації професійно-орієнтованого спілкування, проаналізувавши можливі ситуації та тематики судової комунікації, у нашому дослідженні ми розглядаємо професійне мовлення фахівця морської галузі як особливий функціональний різновид мовлення, що обслуговує професійну сферу спілкування мореплавців і пропонуємо виділяти такі його види як моносоціумне спілкування та полісоціумне спілкування. Так само, моносоціумне спілкування може бути класифіковане на два підвиди: внутрішнє та зовнішнє спілкування. Запропоновану типологізацію представлено на рис. 1.



Рис. 1. Типи професійно-орієнтованого спілкування фахівців морської галузі.

Внутрішнє моносоціумне спілкування відбувається між усіма членами екіпажу та стосується професійної діяльності кожного з них, здійснюється задля забезпечення ефективності та безпечності морського перевезення та функціонування судна. Метою цього виду спілкування є, перш за все, співпраця, що реалізується в суб'єкт-суб'єктних відносинах та характеризується чітко регламентованою субординацією учасників процесу комунікації. Роботи екіпажу у стандартних умовах націлена на виконання певних рішень, розпоряджень, а отже, основними елементами внутрішньої моносоціумної комунікації є надання

розпоряджень (в усній та/або письмовій формі), підтвердження розуміння завдання (якщо йдеться про усну комунікацію) або запит про уточнення дії. Іншим типовим для внутрішньої моносоціумної комунікації за стандартних умов роботи різновидом повідомлень є короткі, чіткі, стверджувальні фрази щодо перебігу подій, стану обладнання тощо задля забезпечення інформаційного обміну. У випадку ж нестандартної ситуації роль внутрішньої моносоціумної комунікації збільшується, оскільки виникає необхідність зібрати, обробити, проаналізувати інформацію та на її основі виробити правильне рішення. Важливими для такого типу спілкування є стратегії ведення перемовин, уміння переконувати, аргументувати, доводити свою думку.

Зовнішнє моносоціумне мовлення реалізується у процесі спілкування членів екіпажу із представниками служби регулювання руху суден (VTS), лоцманської служби (Pilot Station), представниками компанії (agents, superintendants), співробітниками порту та вантажних терміналів, а також в процесі спілкування з іншими суднами. При цьому, при здійсненні зовнішньої комунікації, можлива наявність більш ніж одного джерела комунікації (наприклад, одночасна розмова з береговою охороною та судном, що потрапило в аварію). Основними функціями мовлення в таких випадках є інформативна та регулятивна. Портові та берегові служби реалізують інформативну функцію, коли передають інформацію про обстановку в районі плавання, стан навігаційних вод, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення, екстрені ситуації тощо. Інформативна функція реалізується в таких жанрах, як запит, диспетчерська інформація, уточнення, підтвердження і т. ін. Регулятивна функція здійснюється, наприклад, з боку лоцмана або оператора служби регулювання руху суден і виявляється в управлінні діями екіпажу. Основними жанрами мовленнєвих висловлювань у таких випадках є команди, розпорядження, рекомендації.

Реалізація моносоціумного професійного спілкування (як внутрішнього, так і зовнішнього) часто відбувається і в письмовій формі. Фахівці морської галузі часто працюють з документацією: складають плани та графіки проведення тренувань з безпеки (drills), ведуть постійний запис усіх подій, що відбулися під час несення вахти, складають листи-замовлення на провізію, фарбу, запасні деталі тощо, складають відповідну супроводжувальну вантажну документацію, звіти про виконану роботу або про аварійні події, що трапилися та багато іншого. На борту судна є спеціальні бортові журнали (Deck Log Book, Bridge Log Book, ER Log Book), у які вносяться відповідні записи щодо маршруту плавання, його тривалості, особливостей перебігу рейсу, перелік виконуваних робіт на палубі, інформація щодо відвідувачів, які заходили на судно під час перебування в порту, результати проведення обшуку судна на предмет виявлення нелегальних пасажирів перед відправленням з порту та ін.

Обидва із проаналізованих підвидів професійного мовлення відбуваються у спілкуванні морських фахівців із представниками судноплавної галузі, тобто спілкування є моносоціумним, оскільки партнери по спілкуванню характеризуються єдністю професійно-корпоративної діяльності й відповідною системою спеціальних знань. Однак спілкування моряків може відбуватися і як полісоціумна комунікація. Прикладом цього може слугувати спілкування екіпажу судна із пасажирями або нелегальними пасажирями (stowaways), яких виявляють на судні після виходу з порту. Воно реалізується в оголошеннях, які екіпаж здійснює на борту судна, в окремих випадках у аварійних ситуаціях може відбуватися безпосередня взаємодія членів екіпажу з пасажирями, якщо цього потребують питання безпеки. За необхідності може проводитися особисті бесіди із нелегальними пасажирями з метою виявлення їх національності, порту, в якому вони потрапили на судно, чи були вони самі чи з іншими людьми. У випадку такого типу спілкування дуже важливо говорити спокійним, упевненим тоном задля запобігання поширення паніки. Інструкції та повідомлення мають бути чіткими, розбірливими, передаватися у нормальному темпі та з використанням переважно розмовної англійської мови задля уникнення непорозумінь. Основні труднощі професійно-мовленнєвої діяльності у випадках безпосереднього спілкування з пасажирями можуть бути пов'язані з недостатнім знанням норм мовленнєвого етикету, невмінням установлювати контакт, будувати комунікативний портрет партнера по спілкуванню тощо [3, с. 76], що зумовлює необхідність урахування соціокультурного компонента при формуванні професійно-орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців морської галузі.

Варто також зауважити, що моносоціумне професійне спілкування фахівців морської галузі реалізується як в усній, так і в письмовій формах. При цьому, при усному спілкуванні переважає діалогічна форма. Це означає, що ефективна комунікація представників цієї професійної галузі можлива лише за умови гарного володіння ними всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письма та читання. Натомість для здійснення полісоціумної комунікації найбільш суттєву роль відіграють уміння говоріння та аудіювання, оскільки в письмовій формі воно здійснюється вкрай рідко.

Урахування цих різновидів професійного мовлення є важливим для побудови ефективної методики підготовки майбутніх мореплавців до професійно-мовленнєвої діяльності та для визначення специфічної структури їхньої професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Подальшою перспективою дослідження є розробка моделі формування ПОКК майбутніх фахівців морської галузі з урахуванням етапу навчання та різновиду професійно-орієнтованого спілкування, а також розробки методичних рекомендацій та системи комунікативних завдань для розвитку того чи іншого типу професійного спілкування.

Література

1. Бойчук В.М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Бойчук Віталій Миколайович. – Київ, 2016. – 873 с.
2. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гришкова Раїса Олександрівна. – Київ, 2007. – 446 с.
3. Ковтун О.В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Ковтун Олена Віталіївна. – Одеса, 2013. – 533 с.
4. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. – Дніпропетровськ, 2010. – 560 с.
5. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Смелікова Вікторія Борисівна. – Херсон, 2017. – 305 с.
6. Bocanegra-Valle A. Global markets, global challenges: The position of Maritime English in today's shipping industry. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <https://www.researchgate.net/publication/262177083>
7. Horck J. A maritime safety challenge and its impact on maritime education and training / J. Horck // Maritime Policy and Management. – 31 (1). – 2013. – P. 15 – 29.
8. Hork J. Communication skills are vital to safe ship operations / J. Hork // Alert! The International Maritime Human Element Bulletin. – 2005. – No 6. – P. 3.
9. Koester T. Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain / T. Koester, R. Pyne // The Archives of Transport. – Vol. XVII. – 2005. – P. 32 – 45.
10. Safety and Shipping Review 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.agcs.allianz.com/assets/PDFs/Reports/Shipping-Review-2015.pdf>

References

1. Boichuk V.M. Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Boichuk Vitalii Mykolaiovych. – Kyiv, 2016. – 873s.
2. Hryshkova R.O. Pedahohichni zasady formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Hryshkova Raisa Oleksandrivna. – Kyiv, 2007. – 446s.
3. Kovtun O.V. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia profesiinoho movlennia u maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. / Kovtun Olena Vitaliivna. – Odesa, 2013. – 533 s.
4. Pavlenko O.O. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi nepevnoi profesiinoi osvity: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Pavlenko Olena Oleksandrivna. – Dnipropetrovsk, 2010. – 560 s.
5. Smelikova V.B. Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do profesiino-orientovanoho spilkuвання zasobamy keis-tekhnolohii : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Smelikova Viktoriia Borysivna. – Kherson, 2017. – 305 s.
6. Bocanegra-Valle A. Global markets, global challenges: The position of Maritime English in today's shipping industry. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <https://www.researchgate.net/publication/262177083>
7. Horck J. A maritime safety challenge and its impact on maritime education and training / J. Horck // Maritime Policy and Management. – 31 (1). – 2013. – P. 15 – 29.
8. Hork J. Communication skills are vital to safe ship operations / J. Hork // Alert! The International Maritime Human Element Bulletin. – 2005. – No 6. – P. 3.
9. Koester T. Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain / T. Koester, R. Pyne // The Archives of Transport. – Vol. XVII. – 2005. – P. 32 – 45.
10. Safety and Shipping Review 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.agcs.allianz.com/assets/PDFs/Reports/Shipping-Review-2015.pdf>

УДК 378.147: 51(043)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-106-111

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВОМУ КУРСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Г. І. Непомняща, orcid.org/0000-0002-5148-2105

У статті розглянуто підготовку майбутнього вчителя до використання сучасних навчальних технологій у початковому курсі математичної освіти. Зазначено, що основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя початкової освіти є доцільне використання сучасних навчальних технологій, які створюють умови для вільного доступу до інформації та ефективного формування професійних компетентностей. Окреслено, які

сучасні технології є доцільними в математичній галузі початкової школи. Наведено приклади, подано рекомендації з використання на уроках математики.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкових класів, сучасні навчальні технології, математична галузь.

TRAINING A FUTURE TEACHER FOR USING MODERN TEACHING TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY COURSE OF MATHEMATICAL EDUCATION

H. I. Nepomniascha

The article considers the training a future teacher for using modern teaching technologies in the primary course of mathematical education. It is noted that the basis of technological support for the training of future primary school teachers is the appropriate usage of modern educational technologies that create the conditions for free access to information and effective professional competencies formation. The purpose of our article is to acquaint intending teachers with modern educational technologies that are the best appropriate for using in the process of teaching mathematics to primary school pupils. The modern technologies that are the best appropriate in the mathematical field of primary school are outlined. They reveal the way of mastering a specific educational material within a certain educational field and the tactics of educational aims realization during the didactic process. Their holistic and systematic implementation should be considered as a sign of innovation in the training of future teachers, which provides to simplify the organization of the educational process. In the process of professional training of future teachers it is necessary to acquaint them with various educational technologies that are relevant for modern primary school. These are the technologies of playing activities, eidetic technologies, critical thinking technologies, information technologies, advanced learning technologies, technologies for enlarging didactic units, etc., that can be implemented during the study of mathematics in primary school. Their examples, recommendations for their using in mathematics lessons are given. Future primary school teachers should be familiar with the above mentioned educational technologies and be able to implement them in their professional activities, in particular when teaching pupils mathematics. There are also many other modern educational technologies that should be introduced to students. Future primary school teachers should be prepared for technologies implementation in their professional activities.

Keywords: preparation of future primary school teacher, modern educational technologies, mathematical branch.

Необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства сьогодні виступає якісна освіта. Тому набуває актуальності пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця з початкової освіти і, як результат, його конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Тому сучасне суспільство вимагає переходу до нової стратегії свого розвитку на основі знань та високоефективних технологій.

Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя початкової освіти є доцільне використання сучасних навчальних технологій, які створюють умови для вільного доступу до інформації та ефективного формування професійних компетентностей.

Фахова підготовка майбутніх учителів до навчання математики учнів початкових класів є системою, основна мета якої – формування теоретичної та практичної готовності студентів до професійної діяльності. Важливим і невід’ємним аспектом спеціальної підготовки майбутнього вчителя є вміння застосовувати сучасні навчальні технології у процесі реалізації змісту освітніх галузей у початковій школі, зокрема математичної. Саме така підготовка допоможе йому оволодіти теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними основами освітнього процесу, сформувані важливі професійні якості та компетентності.

Отже, одним із шляхів підвищення ефективності методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є набуття вміння застосовувати сучасні навчальні технології у своїй професійній діяльності.

Дослідженням проблеми навчальних технологій займалися такі науковці, як І. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Монахов, Г. Селевко та ін. Питанням використання сучасних технологій навчання у процесі навчання математики учнів початкової школи – П. Ерднієв, Л. Коваль, О. Пометун, С. Скворцова, Т. Фадєєва та ін. Тому, на нашу думку, постає необхідність ознайомлення майбутніх учителів із сучасними технологіями навчання математики в початковій школі й використанням їх у своїй професійній діяльності.

Метою нашої статті є ознайомлення майбутніх учителів із сучасними навчальними технологіями, які є доцільними для використання у процесі навчання математики учнів початкової школи.

На шляху розвитку сучасної початкової освіти значна роль відводиться технологічному підходу до організації навчальної діяльності, тобто застосуванню різних дидактичних технологій. Це зумовлено тим, що технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності у процесі навчання учнів початкової школи.

Технологічний підхід до навчального процесу розглядається як фактор його оптимізації. Сам термін «технологія» грецького походження й означає знання про майстерність. З одного боку, «технологія» – це сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого – наука про такі способи. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився [3].

Навчальні технології розкривають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певної освітньої галузі й тактику реалізації освітніх цілей у дидактичному процесі. Цілісне й систематичне їх упровадження доцільно розглядати як ознаку інноватики в підготовці майбутніх учителів, що дає можливість максимально спростити організацію навчального процесу. Водночас, проблема нині полягає в тому, щоб надати вчителю методологію вибору та механізм реалізації відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі як з урахуванням інтересів та здібностей учнів, так і його особистої творчої індивідуальності. В основі технології навчання має бути ідея керування дидактичним процесом, проектування й відтворення навчального циклу.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів необхідно їх ознайомити з різними навчальними технологіями, які є актуальними для сучасної початкової школи. Це такі технології, як технології ігрової діяльності, технології ейдетики, технології розвитку критичного мислення, технології проектування, інформаційні технології, технології моделювання математичної діяльності, технологія випереджувального навчання, технології укрупнення дидактичних одиниць, інтерактивні технології навчання, технології диференційованого навчання, технології складання нестандартних задач, технологія розв'язування винахідницьких задач тощо, які можливо реалізувати під час вивчення математичної галузі в початковій школі.

Однією з ефективних технік навчання молодших школярів вважається «Ейдетика». Застосовуючи таку техніку, сучасний учитель початкових класів має можливість включити різні відчуття дитини в навчальний процес. Головними інструментами ейдетики є робота з асоціаціями та акроберальна техніка. Робота з асоціаціями представлена двома напрямками: ланцюговим методом (він апелює асоціативними логічними зв'язками) і методом зорових асоціацій. Ланцюговий метод заснований на тому, що будь-яке явище може спричинити за собою інше. Інформація у процесі навчання розкривається поступово (від загального до конкретного, від приватного до загального або від приватного до іншого, існуючого з ним паралельно в інформаційному просторі, приватного).

Майбутній учитель початкових класів повинен пам'ятати, що технології ейдетики в навчальному процесі сприяють: створенню особистого навчального досвіду з метою підвищення самооцінки; тісній співпраці з учнями класу; формуванню позитивного ставлення до навколишнього світу; підвищенню продуктивності навчально-пізнавальної діяльності. Тому означену технологію доцільно застосовувати під час вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел, табличних і позатабличних випадків множення і ділення, алгебраїчного і геометричного матеріалу тощо.

У процесі методико-математичної підготовки майбутніх учителів необхідно звернути їхню увагу на проведення уроків із застосуванням ігрової технології.

Ігрова технологія – це системний, заснований на особистісно-діяльнісному підході засіб організації діяльності учнів початкової школи, який передбачає цілеспрямований педагогічний вплив з метою створення позитивної мотивації до навчання [8]. Вона дає змогу вчителю привернути увагу учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до теми, що вивчається, і розкрити індивідуальність кожного учня.

Ігрові технології на уроках математики сприяють реалізації різних способів мотивації учнів: *мотиви спілкування* (учні, спільно вирішуючи завдання, беручи участь у грі, вчаться спілкуватися, враховувати думку однокласників); *моральні мотиви* (кожен учень має виявити себе, свої знання, уміння, свій характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності, до оточуючих); *пізнавальні мотиви* (кожна гра має близький результат (закінчення гри), стимулює учня до досягнення мети (перемоги) й усвідомлення шляху досягнення мети (треба знати більше інших), створює ситуації успіху, які забезпечують стійкий пізнавальний інтерес до навчання).

Також доцільно розглянути зі студентами навчальні ігри, які потребують використання сучасних технічних засобів, зокрема: «Лабіринт», «Множина», «Вкажи зайве», «Лічба», «Танграм» тощо.

Отже, ігрова технологія в навчанні учнів початкової школи має велике значення, бо є найбільш органічним шляхом пізнання для цієї вікової групи. Вона застосовується на різних етапах уроку і її використання виправдане тільки тоді, коли ігри тісно пов'язані з темою уроку, органічно поєднуються з навчальним матеріалом, що відповідає дидактичним цілям уроку. Означена технологія може бути використана під час вивчення будь-якої теми математики. Тому майбутні вчителі мають знати методику застосування ігрових технологій на уроках математики і бути готовими до їх реалізації в навчальному процесі початкової школи.

Майбутні вчителі, на нашу думку, мають бути ознайомлені з особливостями використання інформаційних технологій в освітньому процесі початкової школи, зокрема під час вивчення математичної галузі.

Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розроблення й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання та виховання.

Існують різні підходи до визначення інформаційних технологій:

- інформаційні технології – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми (Кравчук О.);
- інформаційні технології – це сукупність методів засобів, прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- і відеоінформації на основі електронних засобів комп'ютерної техніки і зв'язку (Корнієнко М.);
- інформаційні технології – це сукупність технологій на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача (Луньова Г.).

Інформаційні технологія навчання – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу; цілеспрямоване створення, передавання, зберігання і відображення інформаційного продукту, з якого меншими витратами відповідно до закономірностей того соціального середовища, де розвивається нова технологія.

До основних форм, методів і засобів використання інформаційних технологій у початковій школі належать: проведення уроків-презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри тощо[5].

У процесі вивчення методики освітньої галузі «Математика» необхідно ознайомити майбутніх учителів з різними можливостями застосування інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи: проведення уроків з використанням презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, створення математичних завдань з інтернет-ресурсу, педагогічних програмних засобів тощо.

Інформаційні технології на уроках математики дозволяють: забезпечити зворотній зв'язок у процесі навчання; зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого й наочного подання навчального матеріалу; підвищити унаочненість навчального процесу; забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел; індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання й різними можливостями сприйняття; моделювати досліджувані процеси або явища; організувати колективну й групову роботи; здійснювати контроль навчальних досягнень; створювати сприятливу атмосферу для спілкування [2]. Також доцільно активувати знання студентів, які вони отримали під час вивчення інформатики, і можливість їх застосувати під час опанування методики і технологій навчання математики.

О. Митник виділяє такі переваги використання інформаційних технологій у процесі навчання математики:

- 1) якість матеріалу – уроки містять велику кількість якісних зображень і відеофрагментів;
- 2) якість викладу – уроки розроблені досвідченими педагогами та режисерами, тексти озвучені професійними акторами;
- 3) простота використання – навігація інтуїтивно зрозуміла навіть для молодших школярів;
- 4) універсальність – мультимедійний підручник можна застосовувати як для індивідуального навчання вдома, так і на уроках в освітньому закладі;
- 5) контроль знань – на уроках використовуються блоки контрольних запитань та практичні завдання [5].

Отже, використання інформаційних технологій навчання на уроках математики в початкових класах може реалізовуватися за допомогою різних методів, прийомів, засобів навчання і є достатньо ефективним у набуті знань здобувачами освіти.

Сучасна початкова школа має готувати учнів до життя, через формування в школярів умінь критично мислити, працювати в команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати, аналізувати інформацію. Тому доцільно з'ясувати суть феномену «критичне мислення» й визначити шляхи його розвитку в учнів початкової школи [6]. Критичне мислення характеризується цілеспрямованістю, логічністю, вірогідністю, гнучкістю тощо.

Майбутні вчителі початкової школи мають бути готовими до реалізації технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі початкової школи, зокрема під час вивчення математичної галузі. Оскільки критичне мислення ґрунтується на теорії проблемного навчання, то доцільно розглянути й цю технологію.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає постановку проблеми, актуалізацію набутого досвіду для її вирішення, відшукування для вирішення проблеми потрібної інформації, відкриття нового, привласнення інформації, запам'ятовування її.

Для розвитку критичного мислення учнів С. Сковцова рекомендує використовувати різні випадки обчислення, зіставляючи їх із раніше вивченими, визначаючи відмінність, досліджуючи вплив цієї відмінності на розв'язування і в такий спосіб «відкриваючи» новий спосіб дії [6].

З метою закріплення теми «Методика вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел і арифметичних дій з ними» доцільно разом зі студентами розглянути приклади застосування технології розвитку критичного мислення учнів початкової школи у вивченні змістової лінії «Числа і дії з числами», які запропонувала С. Сковцова.

Наприклад, організація освітнього процесу за технологією розвитку критичного мислення учнів початкової школи у процесі вивчення змістової лінії «Числа і дії з числами» може бути такою: 1) актуалізуємо відомий спосіб міркування під час виконання обчислень; 2) змінюємо запис одного (обох) з компонентів арифметичної дії; 3) з'ясовуємо, як ця зміна вплине на розв'язування – чи можна міркувати в обчисленні так само, як і у першому випадку; 4) намагаємось застосувати відомий спосіб міркування; якщо стикаємось з неможливістю його використання в повному обсязі, вносимо корекцію в окремий крок міркування; 5) рефлексуємо – аналізуємо, як зміна запису числа (чисел) вплинула на розв'язування; 6) рефлексуючи з приводу змісту власної діяльності, формулюємо орієнтувальну основу дії; 7) застосовуємо новий спосіб дії (учням доцільно пропонувати неоднотипові завдання, щоб вони постійно вдавалися до розгорнутого орієнтування, критично оцінювали можливості застосування нового або раніше вивченого способу дії) [6].

Важливо проаналізувати методичні підходи щодо використання технології розвитку критичного мислення у процесі роботи із різними видами складених задач, види яких визначає С. Сковцова: 1) розв'язування задачі відомої математичної структури; 2) зміна її запитання або умови; 3) зіставлення одержаної задачі з попередньою й визначення відмінності; 4) дослідження впливу відмінності на розв'язання одержаної задачі; 5) розв'язування одержаної задачі [6].

У процесі роботи над окремою задачею, відповідно до технології критичного мислення, потрібно спрямувати учнів зробити передбачення очікуваного результату щодо розв'язування задачі. А після її розв'язання проаналізувати, наскільки їхні очікувані результати були правильні. Доречно пропонувати школярам порівнювати задачі споріднених типів і визначати спільне та відмінне в їхніх математичних структурах, з'ясувати вплив відмінності на розв'язування задач. Варто розглядати приклади задач, які можна розв'язати кількома способами, аналізувати та обґрунтовувати доцільність кожного способу.

Проведене дослідження засвідчує, що технологія розвитку критичного мислення учнів початкової школи може реалізовуватись у всіх змістових лініях математичної галузі.

Також достатньо актуальною для математичної галузі є *технологія укрупнення дидактичних одиниць*. Її суть полягає в досягненні цілісності математичних знань завдяки переструктуруванню навчального матеріалу.

П. Ерднієв зазначав, що активне повторення та перетворення вивченого, установлення внутрішньопредметних, міжпредметних та логічних зв'язків сприяють формуванню цілісного образу та забезпечують продуктивність навчальної діяльності учнів початкової школи.

Отже, технологія укрупнення дидактичних одиниць розкривається через системність знань, яка досягається за допомогою використання різноманітних методів, прийомів і засобів навчання математики учнів початкової школи. Системність забезпечується тісною взаємодією поєднання емпіричного й теоретичного, розширенням та поглибленням знань, доказового та гіпотетичного в навчальному матеріалі.

Технологія випереджувального навчання математики полягає в навчанні на перспективу, коли вивчення складних тем розпочинається завчасно до їх вивчення.

Автор зазначеної технології С. Лисенкова наголошує, що поєднувати вивчений та новий матеріал допомагає подання невеликими порціями навчальної інформації, закріплення її за допомогою опор та коментованого управління. Це є необхідним для поєднання навчального матеріалу попереднього уроку та наступного зі збереженням логіки його викладу. Основними методичними «інструментами» виступають опорні схеми та коментоване управління. Схеми-опори виконують функції демонстраційної наочності, яка допомагає учням засвоїти математичні поняття, закономірності, відношення, властивості тощо. Вони подаються у вигляді карток, таблиць, схем, діаграм тощо і є опорами мислення і дій.

Коментоване управління базується на поєднанні трьох взаємопов'язаних дій: розмірковую, висловлююсь, записую. Це дозволяє, з одного боку, розвивати грамотне математичне мовлення учня, а з другого – перевірку навчальних досягнень кожного школяра. Розмірковування вголос заохочує учнів до чітких, аргументованих, логічних математичних міркувань та привчає їх до самоконтролю.

Вивчення складних тем, відповідно до технології випереджувального навчання, відбувається у три етапи: 1) етап визначення базових знань із використанням схем-опор та коментованого управління; 2) етап випередження, на якому уточнюються знання з теми, що вивчається, відпрацьовуються вміння свідомого

використання опор та формулювання доказових міркувань; 3) етап розвитку швидкого виконання розумових операцій та практичних дій.

Висновки. Таким чином, майбутні вчителі початкової школи повинні бути ознайомлені із зазначеними вище навчальними технологіями і вміти їх використовувати у своїй професійній діяльності, зокрема під час навчання здобувачів освіти математики. Перспективою нашого дослідження є ознайомлення студентів з іншими сучасними навчальними технологіями і підготовка майбутніх учителів до використання їх у своїй професійній діяльності.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87] URL : <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>.
2. Задорожня Т. Можливості використання нових інформаційних технологій навчання при розв'язуванні задач / Т.Задорожня // Математика в школі. – 2003. – № 3. – С. 14– 17.
3. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навчально-методич. посіб. / Л. В. Коваль. – Донецьк: ТОВ «Юго- Восток, Лтд», 2006. 227с.
4. Крепчук Т. Л. Впровадження елементів «Ейдетики» в практику роботи початкової школи / Т. Л.Крепчук Електронний ресурс. – Режим доступу: https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=2ELU bKu6jRjxd%2FVo.
5. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики : навч. посіб. для вчителів поч. класів. / О. Я.Митник. – Київ : Видавництво «Початкова школа», 2005. – 96 с.
6. Скворцова С.О. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики / С.О. Скворцова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. Проф. Тетяни Степанової. – №2 (53), травень 2016. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С.163–169.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1 –2 класи. – К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
8. Фадєєва Т. О. Інноваційні технології навчання математики у початкових класах : навчально-методичний посібник для студентів психолого-педагогічного факультету педагогічного університету / Т. О.Фадєєва. – Кіровоград: Авангард, 2011. – 95 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. # 87] URL : <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>.
2. Zadorozhnia T. Mozhlyvosti vykorystannia novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia pry rozv'язuvanni zadach / T.Zadorozhnia // Matematyka v shkoli. – 2003. – # 3. – S. 14– 17.
3. Koval L. V. Suchasni navchalni tekhnolohii v pochatkovii shkoli : navchalno-metodych. posib. / L. V. Koval. – Donetsk: TOV «Yugo- Vostok, Ltd», 2006. 227s.
4. Krepchuk T. L. Vprovadzhenia elementiv «Eidetyky» v praktyku roboty pochatkovoї shkoly / T. L.Krepchuk Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=2ELU bKu6jRjxd%2FVo.
5. Mytnyk O. Ya. Navchalno-tvorchia diialnist molodshykh shkoliariv na urokakh matematyky : navch. posib. dlia vchyteliv poch. klasiv. / O. Ya.Mytnyk. – Kyiv : Vydavnytstvo «Pochatkova shkola», 2005. – 96 s.
6. Skvortsova S.O. Rozvytok krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoї shkoly na urokakh matematyky / S.O. Skvortsova // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / za red. Prof. Tetiany Stepanovoi. – #2 (53), traven 2016. – Mykolaiv: MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho, 2016. – S.163–169.
7. Typovi osvitni prohramy dlia zakl. zahalnoi serednoi osvity : 1 –2 klasy. – K. : TD «OSVITA-TsENTR+», 2018. – 240 s.
8. Fadiieva T. O. Innovatsiini tekhnolohii navchannia matematyky u pochatkovykh klasakh : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv psykhologo-pedahohichnoho fakultetu pedahohichnoho universytetu / T. O.Fadiieva. – Kirovohrad: Avanhard, 2011. – 95 s.

КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ЗАСАДИ ГУМАНІТАРНО-МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

О. В. Столяренко, orcid.org/0000-0002-1899-8089

О.В. Столяренко, orcid.org/0000-0001-7080-0626

Статтю присвячено дослідженню компаративістських засад розвитку і трансформації педагогічної мовної освіти до європейських і світових підходів розвитку, використання кращого зарубіжного досвіду вищої освіти, інтеграції в світове співтовариство у відповідь на глобальні виклики сьогодення. Науковий пошук спрямовано на розроблення моделі вдосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови на рівні європейських вимог і стандартів; здійснено перевірку результативності формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності на основі забезпечення комплексу ефективних організаційно-педагогічних умов.

Ключові слова: компаративізм, компаративістські засади розвитку освіти, освітні парадигми, концепція мультилінгвізму, професійні компетентності, фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість, демократизація освітнього процесу.

COMPARATIVE PRINCIPLES OF HUMANITIES AND LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE

O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko

The article is devoted to the study of comparative principles of humanities and language education development and transformation according to European and global educational approaches following the best foreign experience in the sphere of higher education, integration into the world community as a result of modern global challenges. Scientific research is aimed at developing a model for improving the professional training of foreign languages teachers based on the European requirements and standards; testing the effectiveness of future teachers' readiness for professional activities providing a set of effective organizational and pedagogical conditions. These conditions are: the development of motivation to form professional values that implies the use of interactive technologies; personality-oriented technologies; introduction of dual education; practice-oriented education; support of the creative environment and development of professional reflection. Working on this system contributes to the awareness of the social significance of their own professional activities; positive stable attitude to the profession; value-oriented awareness of continuous professional self-development; forming of professionally significant personal qualities, basic competencies important both for professional development and future professional activities; integrative theoretical training, raising the level of professionally oriented knowledge; practical and operational training, the formation of practical skills; focus on self-analysis and self-assessment of professional self-development; growth on the basis of psychological mechanisms of self-analysis, self-regulation, self-assessment and self-control.

Keywords: comparativism, comparative principles of education development, educational paradigms, the concept of multilingualism, professional competencies, fundamentalization of professional training; humanistic orientation, democratization of the educational process.

Система освіти України переживає період комплексних реформ, що зумовлені розробленням компаративістських засад розвитку і трансформації до європейських і світових підходів. Компаративізм, компаратизм – порівняльний, порівняльно-історичний методи, які застосовуються при вивченні споріднених предметів і явищ. У нашому випадку – це аналіз і використання кращого зарубіжного досвіду вищої освіти, інтеграція в світове співтовариство у відповідь на глобальні виклики сьогодення.

Нині відбувається переосмислення пріоритетів вищої педагогічної освіти, формування нових концептуально-методологічних основ освітньої діяльності, необхідність парадигмальних змін у напрямку демократизації, гуманізації взаємин, толерантності [4; 5; 6], свободи самовиявлення, творчої самореалізації особистості, культивування індивідуальності й пізнавальної активності, а не засвоєння формальних знань і навичок.

В основі професійної підготовки майбутніх учителів лежать положення законодавчих і стратегічних документів, що окреслюють напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості: Закон України «Про освіту» (2017р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державна цільова програма «Сто відсотків» (2011р.), Національний проект «Відкритий світ» (2012 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2013 р.), «Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016 р.), «Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – go Global» (2016 р.), «Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр.», галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.); Указ Президента України «Про Стратегію розвитку

освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.), «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), «Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р.» (2017 р.) та інші.

З міжнародних джерел – це матеріали «Брюгського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012 – 2020 рр.» («The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011 – 2020») (2010 р.), документ «Спільні європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» («Common European Principles for Teacher Competences and Qualification») (2005 р.), Рекомендації Європейської Ради і представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» («On improving the quality of teacher education») (2007 р.), «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment)») (2001 р.), «Європейське мовне портфоліо» («ELP (European Language Portfolio)») та інші.

З огляду на посилення інтересу до мови як до пріоритетної цінності суспільства, розширення сфери міжнародної співпраці, орієнтацію на практичне застосування мови в професійному спілкуванні, сучасна модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти потребує переосмислення. Теоретичне вивчення наукових підходів, концепцій, технологій не забезпечує повною мірою ефективного формування практичного досвіду, необхідного для реалізації засвоєних науково-педагогічних знань, умінь та навичок як у повсякденній, так і в професійній діяльності. Українські та зарубіжні вчені досліджують модернізацію професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти (О. Бігіч, І. Закір'янова, Т. Зубенко, Н. Молодиченко, С. Ніколаєва, В. Пасинок, С. Тезікова); формування їхньої професійно-педагогічної компетентності (І. Закір'янова, В. Калінін, Н. Козлова, Т. Колодько, Г. Мельниченко); використання ефективних педагогічних технологій у професійній підготовці (О. Гончарова, Ю. Жилиєва, Л. Морська, Є. Полат); зміст і структуру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах Європи (Н. Авшенюк, В. Базуріна, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожна).

Ми ставили за мету теоретичне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов, її порівняння із зарубіжними країнами; перевірку результативності формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності на основі забезпечення комплексу ефективних організаційно-педагогічних умов.

Було проаналізовано особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії, Німеччині, Бельгії, Польщі, Чеській Республіці, США та Канаді. Аналіз національних систем підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах дав змогу виявити такі особливості: дуальна освіта, розширення компонента педагогічної практики в підготовці вчителів; зростання варіативності траєкторій, за допомогою яких можна опанувати вчительську професію; наявність альтернативних шляхів підготовки вчителів (програми варіюються від університетської підготовки (бакалаврат і магістратура) до кваліфікаційних педагогічних курсів); створення систем неперервного професійного розвитку від закладів вищої освіти до завершення кар'єри; актуалізація змісту програм підготовки вчителів на основі систем моніторингу та з'ясування професійних інтересів і потреб учителів (менеджмент учнівської групи; робота в умовах цифрового інформаційного середовища, інтенсифікація дослідницького складника тощо); удосконалення відбору на педагогічні спеціальності; делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання)[1]. Виявлено, що загальними тенденціями підготовки майбутніх учителів іноземних мов є: «університетизація» педагогічної освіти – пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Велика Британія, Чеська Республіка); диверсифікація форм і методів підготовки вчителів; диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації (школи професійного розвитку (Канада, США), професійні асоціації вчителів і викладачів (Велика Британія); приватні компанії; вчительські центри); гуманізація та гуманітаризація в методах і змісті педагогічної освіти; посилення ролі неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іноземних мов (навчальні майстерні (Польща), навчальні поїздки землями ФРН (Німеччина), участь у Міжнародних освітніх програмах та проектах, узаємобмін учителями між школами й міжнародний взаємобмін (Велика Британія); інформатизація навчального процесу (США, Чеська Республіка); інтеграція змісту педагогічної освіти (Німеччина); моніторинг якості педагогічної освіти (США) [1].

Важливою ініціативою Ради Європи та Європейського Союзу є розроблення нових підходів до мовної підготовки. Концентроване вираження діяльності Євросоюзу в цій сфері набула в концепції мультилінгвізму, що стала політичним гаслом і програмою дій ЄС. Було задекларовано, що мета мовної політики ЄС – збереження мовної різноманітності спільноти та сприяння опануванню громадянами ЄС іноземних мов. Європа прагне сформувати відкрите, багатомовне, міжкультурне суспільство для того, щоб її культурна й мовна спадщина з усіма очевидними різноманітностями на місцевому, регіональному, національному рівнях стала джерелом взаємного розуміння та збагачення. Школи покликані відігравати суттєву роль у вивченні

різних мов, тому проблема підготовки сучасного вчителя іноземної мови залишається ключовою для Ради Європи та Європейського Союзу.

У цитованих документах наголошено, що втілення змін можливе лише за умови розвитку співпраці й конвергенції в галузі підготовки вчителів іноземних мов, особливо англійської як сучасної міжнародної мови інформаційної доби. Учителі іноземних мов мають відповідати вимогам у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики. Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи в підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активної професійної діяльності, ефективного виконання своїх професійних функцій, володіння щонайменше двома іноземними мовами [3].

Для покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та сприяння ефективності вивчення іноземних мов Європейський Союз і Рада Європи розробили широкий спектр освітніх програм. У європейських країнах функціують такі спеціальні проекти та освітні програми: «Сократ» («SOCRATES»), «Еразмус» («ERASMUS»), «Лінгва» («LINGUA») та інші. Програми «ERASMUS» і «LINGUA» спрямовані на розширення лінгвістичного обміну студентів між закладами вищої освіти 27 країн-партнерів, членів ЄС. Програма «COMENIUS» зосереджена на шкільних обмінах, грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та на міжнародних проектах із розроблення дидактичних матеріалів, курсів для учнів і вчителів [2].

Отже, запровадження й функціонування таких педагогічних програм зорієнтовані на те, щоб удосконалити професійну підготовку вчителя іноземної мови на рівні європейських вимог і стандартів. У такий спосіб кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. З одного боку, мета програм – це обмін знаннями, методами навчання й виховання, з іншого – формування спільних поглядів на картину світу, його існування й перетворення [3].

Реалізація завдання щодо досягнення громадянами країни конкретних рівнів володіння іноземними мовами, описаними в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», акцентує увагу на необхідності адекватної якісної підготовки вчителів іноземних мов для всіх рівнів освіти, на осучасненні й модернізації такої підготовки. Україна прагне повноцінного членства в Європейському Союзі, тому важливо ретельно вивчати, відстежувати та критично осмислювати досвід підготовки фахівців у європейських країнах для ухвалення ефективних рішень з удосконалення підготовки вчителів іноземних мов, зокрема щодо підготовки вчителів, здатних забезпечити опанування учнями іноземних мов для гармонійного входження до полікультурного європейського простору [3]. Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для вдосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Наукове зацікавлення становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їхній провідній ролі в галузі науки й освіти на регіональному та глобальному рівнях; накопили досвід у галузі професійної підготовки вчителів іноземних мов у нових соціокультурних умовах. Саме тому ми характеризували загальні аспекти організації та змісту підготовки вчителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу, виявляли перспективи вдосконалення професійної освіти вчителів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив зіставити і порівняти наукові погляди щодо засад ефективної підготовки вчителів іноземних мов. Це узгодженість змісту підготовки з потребами особистості, суспільства; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні особистості майбутнього вчителя; цілісність у її вихованні як гідного громадянина України; фундаменталізація професійної підготовки; гуманістична спрямованість; демократизація освітнього процесу; випереджувальний характер розвитку майбутнього вчителя; наступність у його підготовці (бакалавр, магістр); неперервність; варіативність; інноваційність змісту, методів і форм; відкритість до досягнень вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики [2].

Метою експериментального дослідження було вивчення не тільки компаративістських засад підготовки майбутніх учителів – а й перевірки моделі системи формування їхньої готовності до професійної, розробленої на їх основі діяльності; дослідження організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів іноземних мов до виконання професійних обов'язків. Такими умовами було визначено: розвиток мотивації до формування професійних ціннісних орієнтацій через використання інтерактивних технологій; використання особистісно-орієнтованих технологій; упровадження дуальної освіти, практико-орієнтованої освіти; підтримка креативного середовища і розвиток професійної рефлексії.

Була розроблена програма наукового дослідження, чітко визначений зміст кожного етапу (констатувального, формувального, завершального).

Першочергово ми перевіряли, чи справді відібрані експериментальна та контрольна групи з розподілом респондентів за рівнями знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови не мають статистично значущих розбіжностей і можуть уважатися як подібні за складом.

Для цього ми застосовували критерій χ^2 К. Пірсона:

$$\chi_{\text{емпір.}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

де N і M – кількість респондентів ЕГ і КГ;

n_i , m_i – кількість респондентів ЕГ і КГ, що продемонстрували i -тий рівень знань; L – кількість виділених рівнів.

Сформульовано нульову гіпотезу (H_0): експериментальна та контрольна групи за рівнем наявних знань до початку експерименту статистично не відрізняються. Якщо значення $\chi_{\text{емпір.}}^2$ за попарного зіставлення рівнів наявних знань в ЕГ і КГ буде менше $\chi_{\text{крит.}}^2$, то гіпотезу можна вважати підтвердженою. Згідно з альтернативною гіпотезою, після завершення експерименту рівень наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов в експериментальній групі буде вищим, ніж в учасників контрольної групи.

Було вираховано емпіричне значення критерію $\chi_{\text{емпір.}}^2$ попарно для ЕГ і КГ, за рівнями наявних знань з іноземної мови, педагогіки, методики викладання іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов. Підставлені значення з таблиці до формули. Одержані показники мали такий вигляд (таблиця 1). У цих випадках, ураховано, що $\chi_{\text{крит.}}^2$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = 3 - 1 = 2$

Таблиця 1

Значення критерію χ^2 К. Пірсона на початковому зрізі

Групи	Розраховане значення $\chi_{\text{емпір.}}^2$	$\chi_{\text{крит.}}^2$ за рівнями значущості 0,05
ЕГ і КГ	0,129	5,991

Використання критерію χ^2 К. Пірсона (за рівня значущості 0,05) засвідчив, що між ЕГ і КГ, що брали участь в експерименті, відсутні статистично суттєві відмінності в наявних знаннях майбутніх учителів іноземних мов (отже, «нульова гіпотеза» H_0 підтверджена), бо одержане значення $\chi_{\text{емпір.}}^2$ нижче від критичного $\chi_{\text{емпір.}}^2 < \chi_{\text{крит.}}^2$. Це дало змогу застосувати наш план дослідницько-експериментальної роботи та коректно інтерпретувати отримані результати. Вони підтвердили ефективність реалізації системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності й дотримання визначених організаційно-педагогічних умов, що в єдності та взаємозв'язку сприяють результативності формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності.

Практично підтверджено, що розроблена на компаративістських засадах система підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності та її реалізація сприяють: усвідомленню суспільної значущості власної професійної діяльності; позитивному стійкому ставленню до професії; ціннісному усвідомленню безперервного професійного саморозвитку; формуванню професійно значущих особистісних якостей та можливостей (здібностей) особистості, основних компетентностей; розвитку індивідуально-психологічних якостей, важливих для професійного становлення й майбутньої професійної діяльності загалом; інтегративно-теоретичній підготовці, підвищенню рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційній підготовці, сформованості практичних умінь і навичок щодо професійної діяльності; спрямованості на самоаналіз та самооцінювання власного професійного саморозвитку; зростанню на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самооцінювання й самоконтролю, пізнання та аналізу власної свідомості й діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача).

Динаміка зміни рівневих характеристик вияву показників готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності ЕГ і КГ між констатувальним та завершальним етапами педагогічного експерименту підтвердила ефективність розробленої системи

Література

1. Авшенюк Н. М. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун та ін. – Київ: ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
2. Барсук С. Л. Сучасні підходи та принципи навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів / С. Л. Барсук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/82.pdf (дата звернення: 11.01.2019).
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/education/average/rozv/knc.doc (дата звернення: 19.10.2017).
4. Сиволога В. Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти / В. Ф. Сиволога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4835/266-286.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 13.11.2017).
5. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
6. Столяренко О. В. Цінності педагогічної професії у підготовці майбутнього вчителя / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Професійна підготовка майбутнього вчителя / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 258–279.

References

1. Avsheniuk N. M. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy / N. M. Avsheniuk, L. M. Diachenko, K. V. Kotun ta in. – Kyiv: DKS «Tsentr», 2017. – 83 s.
2. Barsuk S. L. Suchasni pidkhody ta pryntsypy navchannia anhliiskoi movy studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv / S. L. Barsuk [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/82.pdf (data zvernennia: 11.01.2019).
3. Kontseptualni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini ta yii intehtratsii v yevropeiskyi osvithniy prostir [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.mon.gov.ua/images/education/average/rozv/knc.doc (data zvernennia: 19.10.2017).
4. Syvoloha V. F. Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia vyshchoi osvity / V. F. Syvoloha [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4835/266-286.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data zvernennia: 13.11.2017).
5. Stoliarenko O. V. Vykhovannia kultury tolerantnykh vzaiemyn u studentskoi molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk / O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. – 248 s.
6. Stoliarenko O. V. Tsinnosti pedahohichnoi profesii u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia / O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko // Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia / Akimova O. V., Haluziak V. M. [ta in.] – Vinnytsia: «Tvary», 2018. – S. 258–279.

УДК 378:654

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-116-121

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

А. Є. Фандєєва, orcid.org/0000-0003-2728-2864

У статті розглянуто питання розвитку іншомовної компетентності майбутнього фахівця у технічному університеті. Визначено поняття «іншомовна компетентність майбутнього фахівця технічного профілю», її основні структурні компоненти, критерії їх розвитку. Також визначено педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності студентів у технічному університеті та запропоновано програму їх реалізації. Висвітлено результати експериментального дослідження щодо розвитку професійно спрямованої іншомовної компетентності у майбутніх фахівців технічного та економічного профілю.

Ключові слова: розвиток іншомовної компетентності, майбутній фахівець технічного профілю, майбутній фахівець економічного профілю, технічний університет, педагогічні умови, експериментальна перевірка.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL AND ECONOMIC FIELDS IN CONDITIONS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

A. Ye. Fandieieva

The article considers the development of foreign language competence of the future specialist at technical universities. The concept of "foreign language competence of the future technical specialist", its main structural components, criteria for their development are defined. Pedagogical conditions for the development of foreign language competence of the future specialist at technical universities have been developed: students' awareness of the methodological principles of independent activity, which involves the use of foreign language skills and determines their manifestation; introduction of means of interactive technologies as innovative forms and methods of professional training of students of technical and economic specialties; development of didactic materials taking into account the principles of individualization, differentiation and interactivity of foreign language teaching. The author's program of realization of these conditions is offered. As a result of using the program in the educational process, students gain an important experience that contributes to the awareness of the possibilities of their self-development for the formation of foreign language competence. By combining sound, graphic, animation and text effects in the program, it was possible to successfully simulate the effect of immersion in an active language environment, implementing modern linguistic, technological, methodological and pedagogical technologies. In addition, during teaching foreign language by this program all aspects of language were worked out: phonetic, grammatical, lexical and communicative ones, that enabled future technical specialists and future specialists in economics to master the language material better and faster, acquiring professionally oriented speech skills at technical universities. The results of the experimental research on the development of professionally oriented foreign language competence of future specialists of technical and economic fields are highlighted, that confirms the effectiveness of the proposed pedagogical conditions.

Keywords: development of foreign language competence, future technical specialist, future specialist in economics, technical university, pedagogical conditions, experimental verification.

В умовах модернізації вітчизняної освіти, особливо, у сфері підготовки майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей у вищій школі гостро постає проблема добору і фахової підготовки найбільш здібної, талановитої молоді, що мають розвинену іншомовну компетентність.

Актуальність вивчення педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності у студентів технічних та економічних спеціальностей у вищій школі зумовлена низкою чинників: по-перше, перехід людства від індустріальної моделі розвитку до інформаційної, що зумовив зміни у цілях, змісті, а відповідно, й у функціях та завданнях діяльності сучасного інженера та економіста. По-друге, динамізм сучасного розвитку потребує від технічних університетів забезпечити засвоєння майбутніми фахівцями не тільки здобутків їхньої професійної спрямованості рідною мовою, але й здобутків сфер людської діяльності доступних на іноземній мові. По-третє, усвідомлення державою важливості проблеми розвитку іншомовної компетентності, як однієї зі складових підготовки фахівців усіх профілів вищої школи, що відображено в законах України «Про освіту», «Про Вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. По-четверте, майбутній фахівець мусить вільно володіти іншомовною компетентністю, тому що стрімкий розвиток цивілізації потребує від особистості високої професійної, інтелектуальної і соціальної мобільності, підґрунтям якої є ця компетентність. По-п'яте, для інтеграції освіти в європейський освітній простір, інтернаціоналізації вищої освіти, для забезпечення конвертованості українських дипломів і академічної мобільності студентів необхідно готувати висококваліфікованих фахівців, зокрема майбутніх інженерів та економістів, зі сформованою іншомовною компетентністю. Це забезпечить збалансовану відповідь на основні виклики, які стоять перед українською освітою згідно положень Болонського процесу. По-шосте, для вирішення проблем підготовки майбутніх фахівців у технічних університетах вкрай необхідним є знання закономірностей та механізмів розвитку іншомовної компетентності у них. Виникає потреба визначення дефініції «іншомовна компетентність майбутнього фахівця технічного профілю», та її складових; визначення критеріїв та показників сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців; визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців в технічних університетах; пошуку ефективних механізмів розвитку іншомовної компетентності; застосування нових методологій в процесі розвитку іншомовної компетентності майбутніх інженерів та економістів.

Проблемам навчання іноземних мов присвячено праці вітчизняних дослідників І. Мазайкіної, З. Нікітенко, С. Ніколаєвої, О. Негневицької, О. Рогульської, М. Чепурної та ін.; проблеми іншомовного спілкування висвітлені в працях науковців І. Глазкової, Ю. Жлуктенко, Г. Китайгородської, Н. Логутіної, Є. Пассова, В. Скалкіна та ін.; питаннями формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців займалися такі дослідники як Т. Брик, О. Кузнецова, Н. Петранговська, М. Прадівляний, та ін. У вітчизняній думці вже склалася потужна наукова школа щодо дослідження теоретичних і прикладних проблем формування іншомовної компетентності у студентів в освітніх закладах. Але, водночас у

педагогічній науці процес розвитку професійно спрямованої іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей в технічних університетах не став предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає в розгляді проблеми розвитку іншомовної компетентності в майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей технічних університетів. Основними завданнями нашого дослідження було обрано наступні: визначити поняття «іншомовна компетентність майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей», виявити педагогічні умови розвитку професійно спрямованої іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей; висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов.

«Підготовка фахівців технічних та економічних спеціальностей з поглибленим фахово спрямованим вивченням іноземної мови стала однією із найважливіших складових системи вищої технічної освіти промислово розвинутих країн» [6, с. 107]. Проаналізувавши ряд робіт, присвячених цій проблемі, ми прийшли до висновку, що до цих пір відсутнє єдине визначення терміна «іншомовна комунікативна компетентність», немає єдиної думки і в визначенні компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності. Сучасні вчені сходяться на думці про наявність в структурі іншомовної комунікативної компетентності таких ключових складових, як мовна (лінгвістична), соціокультурна, соціолінгвістична, прагматична, дискурсивна і стратегічна субкомпетенція.

Варто зауважити, що всі дослідники визнають багатокомпонентність структури іншомовної комунікативної компетентності, хоча їхні уявлення про неї можуть істотно відрізнятися [2; 8; 9].

На основі проаналізованої літератури [3; 7; 10], можемо визначити поняття «іншомовна компетентність майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей» як готовність майбутнього спеціаліста до застосування знань, умінь, навичок іноземної мови, які складаються в цілісну структуру, яка містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних і операційно-діяльнісних детермінант особистісно-професійного саморозвитку майбутнього фахівця, що забезпечують йому оптимальну реалізацію в професійній діяльності.

Структура іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних університетів включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (відображає спрямованість майбутнього фахівця на успіх у професійній діяльності, що проявляється в потребі до пізнання та опануванні соціокультурним змістом іноземної мови), когнітивно-інтелектуальний (відображає теоретичні знання, уміння та навичок з читання, письма, говоріння та аудіювання іноземною мовою) і операційно-діяльнісний (відображає здатність майбутнього фахівця до застосування своїх знань, вмінь, навичок на практиці; а також готовність до трансформації практичного досвіду у професійну діяльність).

Дослідник Є. Полат, наголошує на створенні умов, реалізація яких забезпечить залучення кожного студента до активного процесу пізнання, свідомого використання теоретичних знань на практиці, організації співпраці для вирішення різноманітних проблемних ситуацій, а також надасть вільного доступу до необхідної інформації в інформаційних центрах. Науковець стверджує, що створення таких умов є завданням не стільки змісту освіти, скільки технологій навчання [5, с. 14]. Дослідивши поняття «умова», можемо визначити, що великий тлумачний словник сучасної української мови визначає її як «необхідну обставину, яка уможливує здійснення створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь» [1, с.1506].

Здійснивши аналіз науково-педагогічних праць за темою нашого дослідження, можемо зазначити, що розвиток іншомовної компетентності в майбутніх фахівців під час освітнього процесу буде найбільш ефективним в технічних університетах за виконання таких педагогічних умов: усвідомлення студентами методологічних засад самостійної діяльності, що передбачає застосування іншомовних умінь та зумовлює їх прояв; упровадження засобів інтерактивних технологій як інноваційних форм і методів професійної підготовки студентів технічних та економічних спеціальностей; розроблення дидактичних матеріалів з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов. Для створення вищевикладених педагогічних умов ми пропонуємо програму розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей в технічних університетах. Для реалізації першої педагогічної умови програмою передбачається залучення студентів до самостійної роботи, пов'язаної з пошуком, обробкою професійно спрямованої інформації англійською мовою. У результаті виконання самостійної роботи за запропонованим планом ми можемо констатувати набуття студентами важливого досвіду, що сприяв усвідомленню можливостей їх саморозвитку для розвитку іншомовної компетентності.

Невід'ємною частиною самостійної діяльності студентів є науково методичний супровід викладача. Усі матеріали, що використовувались в програмі є науковими, сучасними, достовірними. У процесі виконання такої самостійної роботи студенти набувають досить конкретних навичок та вмінь, що сприяють розвитку й становленню іншомовної компетентності (таблиця 1).

Для реалізації другої педагогічної умови програмою передбачено використання таких інтерактивних методів навчання як проектний метод, метод «мозкового штурму» та метод ділових рольових ігор, які показали ефективні результати засвоєння матеріалу. У процесі роботи в майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей розвивалися не лише іншомовні комунікативні навички, а й організаційні, методичні та ігрові навички. У програмі використовувалась технологія написання есе англійською мовою. Така технологія сприяла не лише розвитку навичок письма, а й спонукала до роздумів, до рефлексії, розвивались уміння аналізувати, робити власні висновки, доводити правильність власних суджень.

Таблиця 1

Показники іншомовної компетентності, що розвиваються під час виконання самостійної роботи

Стадія самостійної роботи студента	Іншомовні навички та вміння, що розвиваються
Постановка завдання	Відкритість до нового досвіду
Мотивування	Навички самомотивації, розвиток відповідальності, усвідомлення власних цінностей та орієнтирів
Планування	Рефлексія, іншомовні вміння, відповідальність
Реалізація/виконання завдання	Усвідомлення переваг застосування в самостійній діяльності інтерактивних технологій, що передбачає застосування іншомовних умінь та зумовлює їх прояв; розуміння мови як системи; зв'язаність, логічність, організація мови; уміння передати комунікативний зміст відповідно з соціальним контекстом; уміння говорити складно, без напруги, у природному темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм; уміння вибирати мовні форми, уміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного спілкування; мовно-розумова діяльність
Формування звіту	Критичність мислення; зв'язаність, логічність, організація при створенні змісту іноземною мовою
Презентація результатів	Навички самопрезентації та публічного мовлення іноземною мовою

Під час реалізації третьої педагогічної умови особливе місце ми приділяли вправам на розвиток у студентів технічних та економічних спеціальностей умінь розв'язання аналітико-рефлексивних, проектно-прогностичних, організаційно-ділових і оцінювально-корекційних завдань.

Студенти отримали наступні рекомендації: відібрати відповідний інформаційний матеріал; визначити комунікативні завдання мовців; скласти схему діалогу; добрати рольові ігри для активізації мовленнєвого матеріалу; сформулювати запитання для контролю розуміння змісту прочитаного тексту; надати іншим студентам комунікативну настанову на роботу в парах з метою спонукання до діалогу-запиту; організувати та провести у групі дискусії; виправити помилки в мовленні учасників дискусії, не порушуючи при цьому процес спілкування, перепитуючи, уточнюючи щось, тощо; коментувати відповіді своїх товаришів щодо мовної правильності; оцінити діалог щодо його відповідності комунікативному завданню. Разом зі студентами обговорювалась доцільність і розроблена тактика використання диференційованих завдань.

За допомогою поєднання в програмі звукових, графічних, анімаційних і текстових ефектів було можливим вдале імітування ефекту занурення в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні, технологічні, методичні та педагогічні технології. Крім того, при навчанні іноземної мови за цією програмою відпрацьовувалися всі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний та комунікативний, що дозволило майбутнім фахівцям технічного та економічного профілю більш якісно та швидко оволодівати мовним матеріалом, набуваючи професійно спрямованих мовленнєвих навичок і вмінь в умовах технічного університету. Зазначимо, що внаслідок реалізації третьої педагогічної умови у студентів відбувається розвиток окремих підструктур особистості [4].

Можемо зазначити, що комплексне використання в авторській програмі трьох педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності сприяє мотиваційно-ціннісним, когнітивно-інтелектуальним та операційно-діяльнісним змінам і сприяє розвитку іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів як в освітньому процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

Дослідження доцільності впровадження запропонованих педагогічних умов відбувалось спостереженням динаміки набуття іншомовної професійної компетентності студентами технічних та економічних спеціальностей Харківського національного автомобільно-дорожнього університету під час вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Галузева іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова наукового спілкування». Було створено експериментальну та контрольну групи зі студентів 4 року навчання, які поглиблено вивчають професійно спрямовану іноземну мову. Результати поточної навчальної діяльності експериментальної групи порівнювались із результатами

навчальних досягнень студентів контрольної групи. На формуючому етапі дослідження студентам експериментальної групи пропонувався початковий матеріал із ділової англійської мови за розробленою автором програмою. Курс англійської ділової мови розраховано на роботу з виконанням завдань, де вирішуються проблемні ситуації з використанням пошукових систем, опрацювання матеріалів сайтів та інше.

Було здійснено аналіз довідкової й наукової психолого-педагогічної літератури щодо критеріїв і показників, які застосовуються в педагогічному експерименті, було розроблено критерії, які дозволили визначити рівень розвитку іншомовної компетентності студентів під час професійної підготовки в технічних університетах. Такими критеріями, на нашу думку, відповідно до структури досліджуваного явища (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний і операційно-діяльнісний компоненти), є: мотиваційно-ціннісний, лексично-граматично-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний критерії.

Результати експерименту показали, що в експериментальній групі рівень розвитку іншомовної компетентності після формувального етапу експерименту збільшився на 14,25%. Тоді ж у контрольній групі зміни рівню розвитку іншомовної компетентності відбулися незначною мірою, так високий рівень розвитку збільшився лише на 2,50% (рис. 1).

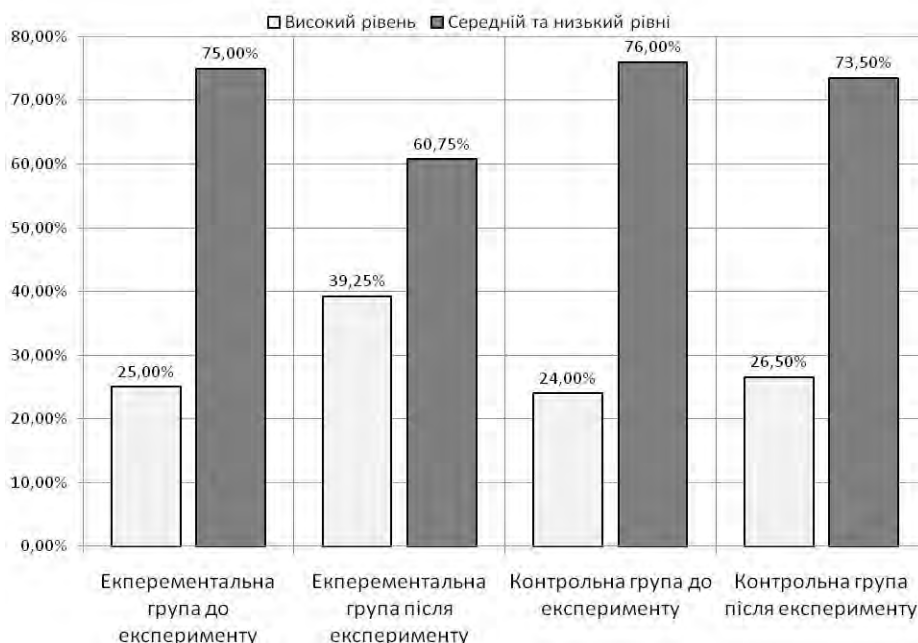


Рис. 1. Порівняння рівнів розвитку іншомовної компетентності.

Висновки. Розглянувши проблему розвитку іншомовної компетентності в технічних університетах, визначено поняття «іншомовна компетентність майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей»; виявлено педагогічні умови розвитку професійно спрямованої іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів; висвітлено результати експериментальної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов. Порівняння одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах дало можливість зробити висновок про рівень розвитку іншомовної компетентності студентів технічних та економічних спеціальностей і визначити ефективність запропонованої педагогічної системи її формування. Це означає, що ми точно виокремили педагогічні умови та розробили програму для їхньої реалізації, що доводить правильність припущення щодо шляхів розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей в технічних університетах. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки педагогічного складу до розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічних та економічних спеціальностей за авторською програмою, а також питання розвитку іншомовної компетентності за цією програмою в майбутніх фахівців іншої професійної спрямованості.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности и иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гром Екатерина Николаевна. – Москва, 1999. – 315 с.

4. Мазайкіна І. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності : автореф. дис канд . пед . наук : 13.00.04 / Ірина Олегівна Мазайкіна; Вінницький держ . пед . ун – т імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2018. – 23 с.
5. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2006. – 241 с.
6. Прадівляний М. Г. Компетентнісний підхід при фахово спрямованому викладанні іноземних мов / М. Г. Прадівляний // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – № 1. – С.107-110.
7. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing /L.Bachman.– Oxford: Oxford University Press, 1990.– 408 p.
8. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics / edited by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293
9. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111–122.; Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
10. Modern languages: learning, teaching, assessment: a common European framework of reference. [Електронний ресурс] Strasburg, 1996. 260 p. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. – K., Irpin : Perun, 2005. – 1728 s.
2. Vyatyutnev M.N. Kommunikativnaya napravlenost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah / M.N. Vyatyutnev // Russkij yazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – S. 38–45;
3. Grom E.N. Soderzhanie i formy kontrolya urovnya sformirovannosti i inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya 10–11 klassov shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka: dis... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Grom Ekaterina Nikolaevna. – Moskva, 1999. – 315 s.
4. Mazaikina I. O. Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannya osobystisno oriientovanykh pedahohichnykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u profesiinii diialnosti : avtoref. dys kand . ped . nauk : 13.00.04 / Iryna Olehivna Mazaikina; Vinnytskyi derzh . ped . un – t imeni M. Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2018. – 23 s.
5. Polat E. S. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya / E.S. Polat. – Moskva : Akademiya, 2006. – 241 s.
6. Pradivliannyi M. H. Kompetentnisnyi pidkhid pry fakhovo spriamovanomu vykladanni inozemnykh mov / M. H. Pradivliannyi // Naukovizapysky Ternopilskohoderzh. ped. un-tuim. V.Hnatiuka. Seria: Pedahohika. – Ternopil, 2006. – № 1. – S.107-110.
7. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing /L.Bachman.– Oxford: Oxford University Press, 1990.– 408 p.
8. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics / edited by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293
9. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels: IBM Education Center, 1992. – R. 111–122.; Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 r.
10. Modern languages: learning, teaching, assessment: a common European framework of reference. [Elektronnyi resurs] Strasburg, 1996. 260 p. – Rezhym dostupu: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

УДК 37.013

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-121-126

МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

І. Л. Холковська, orcid.org/0000-0002-2498-1902

М. В. Вацьо

У статті проаналізовано літературні джерела з проблеми профілактики професійної деформації особистості педагога. Визначено завдання профілактики професійних деформацій особистості педагога. Розкрито сутність видів профілактики професійної деформації: первинної, вторинної, третинної. Зазначено, що профілактика професійної деформації особистості має комплексний характер і реалізується за двома основними напрямками: неспеціалізована психолого-педагогічна допомога, спеціалізована психологічна допомога. Проаналізовано ефективність методів, що

METHODS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMITY OF THE TEACHER'S PERSONALITY

I. L. Kholkovska, M. V. Vatso

The article analyzes literature sources on the problem of prevention of professional deformity of the teacher's personality. The tasks of preventing professional deformities of the teacher's personality are defined. The essence of types of prevention of occupational deformity is revealed: primary, secondary, tertiary. It is noted that the prevention of professional deformity of the individual has a complex character and is implemented in two main areas: non-specialized psychological and pedagogical assistance, which consists in psychological and pedagogical support, the organization of optimal conditions that ensure the comfortable functioning of specialists, their development and prevention of the influence of undesirable factors of the professional environment; specialized psychological assistance, which consists in psychological counseling, psychological correction, psychological rehabilitation.

The effectiveness of the methods that make up the program of socio-mass primary psychological and pedagogical prevention of professional deformity; the program of pre-crisis psychological prevention; the program of rapid prevention; the program of individual prevention is analyzed.

The presented model of prevention of professional deformity of the teacher's personality, which provides for a complex impact on the macro-level (work with objective factors of professional deformation), meso-level (work with objective-subjective factors of professional deformation), micro-level (work with subjective factors of professional deformation) in order to restore and improve the psychophysiological health of teachers, harmonization of their relations with students and colleagues, prevention of professional destruction, development of the desire for self-actualization, mastering the methods of mental self-regulation, formation of the ability to self-development and development of stress-resistant behavior skills.

Keywords: professional deformity, teacher, emotional burnout, prevention of professional deformity, methods of prevention of professional deformity.

У процесі професійної діяльності педагог не тільки вдосконалює знання, вміння, навички, що дозволяють успішно виконувати професійні обов'язки, але й стає вразливим до впливу негативних факторів, що призводять до деструктивних змін його особистості. Дослідження свідчать, що через 10-15 років педагогічної діяльності в структурі особистості викладача виникають зміни, які отримали назву професійних деформацій. Це зміни у структурі особистості (ціннісних орієнтаціях, характері, способах спілкування і поведінки), які виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності і негативно позначаються на її ефективності. Під впливом особливих умов праці у викладачів формуються певні поведінкові реакції, які закріплюються і перетворюються на стереотипи. Це призводить до акцентування окремих особистісних рис, що впливають на подальшу поведінку особистості, яка прагне формувати професійне середовище так, щоб існувала можливість для їх прояву. До основних психологічних детермінант професійних деформацій належать психофізіологічні зміни, стереотипи професійної діяльності, стагнація професійного розвитку, акцентуації характеру і психологічні захисти [5, с. 198-199].

Оскільки наслідком професійної деформації є зниження ефективності трудової діяльності та якості життя суб'єктів праці, дослідження, спрямовані на вивчення її причин, розробку методів і програм профілактики і корекції, є актуальними і необхідними як з економічного, так і з психологічного погляду.

Профілактика професійної деформації – сукупність організаційних психолого-педагогічних інструментів, що орієнтовані на підтримку психофізіологічного здоров'я людей, допомогу у реалізації творчої свідомості, вирішенні особистісних проблем, сприяння ефективності трудової діяльності.

Питаннями профілактики і подолання професійної деформації займалися багато дослідників: О. Агаркова, В. Борщенко, М. Бутиріна, М. Гагарін, Н. Калька, Т. Майтак, Г. Мешко, А. Новолаєв, В. Подвойський, О. Полякова, Н. Прокопцева, О. Старченкова, І. Степаненко, В. Чернишова та ін.

Водночас аналіз літературних джерел з проблеми формування стресостійкості та профілактики психотравмуючих обставин (В. Абабков, М. Перре, Н. Самоукіна та ін.) свідчить, що в більшості з них можна знайти тільки орієнтири щодо вирішення складних ситуацій, а рекомендовані методи (підвищення рівня сформованості комунікативних і управлінських умінь, корекція самооцінки, арт-терапевтичні техніки, музикотерапія; хоротерапія; вокалотерапія, психодрама (соціодрама), аутогенне тренування, тілесно-орієнтована терапія та ін.) дозволяють здійснювати роботу в більшості випадків на рівні первинної симптоматики, що не гарантує стійкого профілактичного ефекту.

Варто зазначити, що у спеціальній літературі представлені нечисленні праці, в яких проаналізовано результати психолого-орієнтованої профілактичної роботи з педагогами. Зазвичай зміст такої роботи зводиться до з'ясування головних причин вибору професії і особистісної значущості цього виду діяльності; до прояснення і опрацювання особистістю первинних труднощів, від вирішення яких залежить відновлення якості життя і професійної діяльності [2; 4; 6; 7; 8]. Важливо відмітити, що у більшості проаналізованих нами публікацій запропоновані теоретичні підходи до профілактики професійної деформації особистості, і тільки в окремих дослідженнях наводяться дані щодо ефективності їх практичного застосування. Крім того, розглянуті підходи і методи орієнтовані на всіх фахівців незалежно від віку і стажу (В. Чернишова, Т. Майтак

та ін.), що на практиці призводить до некомпетентного застосування профілактичних і корекційних заходів. Практично відсутні порівняльні дані щодо впровадження профілактичних заходів на різних етапах професіоналізації фахівців, адже важливо підібрати такий інструментарій, що буде ефективним для адаптації особистості, для молодих фахівців і педагогів з досвідом роботи [1; 6; 9].

Таким чином, не зважаючи на досить велику кількість робіт з досліджуваної проблеми, вона залишається актуальною і потребує пошуку нових підходів до профілактики професійної деформації особистості педагога.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до профілактики професійної деформації особистості педагога, запропонувати ефективні методи запобігання емоційному вигоранню.

Профілактика професійної деформації особистості педагога, згідно з дослідженнями фахівців (В. Борщенко, М. Бутиріна, М. Гагарін, Н. Калька, Г. Мешко), є сукупністю технологій, орієнтованих на відновлення і збереження психічного, фізичного і духовного стану здоров'я педагога, його професійних і особистісних взаємовідносин з тими, хто навчається, колегами; активізацію рівня інтелектуальних, комунікативних здібностей; допомогу в особистісному і професійному становленні, активізації здатності до саморозвитку, самооцінки, самоактуалізації та самовдосконалення; формування стресостійкості; набуття навичок саморегуляції та адекватного сприйняття навколишньої дійсності для досягнення педагогічних цілей: навчання, виховання, розвитку [1; 3; 9].

М. Бутиріна і А. Новолаєв, які розуміють під профілактикою «впорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія яких спрямована на виявлення і ліквідацію причин і умов, що сприяють формуванню професійних деформацій у педагогічних працівників», пропонують працювати у напрямі формування психолого-педагогічних компетенцій у сфері організації системи профілактики виникнення професійної деформації в діяльності педагога [2, с. 267]. Виходячи з уявлень про позитивний вплив соціально-культурної діяльності на емоційну сферу особистості, автори рекомендують використання у профілактичній роботі арт-терапевтичних методів і прийомів, зокрема, музикотерапії.

Психолого-педагогічна профілактика передбачає [1; 2; 3; 8]:

- своєчасне виявлення у фахівців тих особливостей, через які згодом можливі організаційні зміни особистості і її поглядів на навколишню дійсність;
- попередження формування нових небажаних якостей особистості у зв'язку з нормативними і ненормативними кризами;
- своєчасний підхід до оцінки й аналізу умов життя і професійної діяльності фахівця;
- планування дій із запобігання складних ситуацій та їх вирішення.

У програмі Н. Кальки, розробленій на основі акмеологічного підходу, визначені такі цілі профілактики і корекції професійних деформацій [6, с. 290]: формування уявлень про психогігієну професійних деформацій особистості як частину загальної гігієни, що містить заходи зі збереження і зміцнення нервово-психічного здоров'я людини, її акмеологічного потенціалу в процесі професійної діяльності; формування уявлень про психопрофілактику професійних деформацій особистості, головні цілі якої – усунення зовнішніх і внутрішніх чинників, що шкідливо відображаються на психіці людини, її акмеологічному потенціалі і результатах професійної діяльності; використання зовнішніх і внутрішніх чинників, що позитивно впливають на суб'єкта професійної діяльності і його працездатність.

Можна стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній практиці існують такі види профілактики професійної деформації:

- первинна (заходи, що мають характер попередження виникнення і розвитку особистісних, психічних розладів, дозволяють забезпечити оптимізацію і стресостійкість особистості за умов впливу різноспрямованих чинників довкілля);
- вторинна (заходи, що перешкоджають активізації запуску присутніх психофізіологічних захворювань);
- третинна (забезпечує корекцію поведінки особистості після психотравмуючих дій, оптимізуючи резервні функції організму) [9].

На думку М. Бутиріної та А. Новолаєва, здійснення діяльності з профілактики професійної деформації особистості має комплексний характер і реалізується за двома основними напрямками:

- Неспеціалізована психолого-педагогічна допомога, що полягає у психолого-педагогічному супроводі, організації оптимальних умов, які забезпечують комфортне функціонування фахівців, їх розвиток і запобігання впливу небажаних чинників професійного середов

М. Гагарін виокремлює три напрями профілактичної роботи: 1) оптимізація рівня комунікативних і управлінських навичок за допомогою активних методів навчання: соціально-психологічні тренінги, ділові ігри, що проводяться відповідно до певних правил і порядку дій. Вони моделюють професійну або іншу діяльність за допомогою методів імітації важкої ситуації; 2) тренінгові заходи, що стимулюють мотивацію досягнення успіху, прагнення до самоактуалізації, самореалізації; 3) антистресові програми, призначені для виявлення особистісної самооцінки і її корекції, формування впевненості в собі і гармонійного ставлення до себе та оточення, підвищення емоційної стресостійкості, навчання саморегуляції і рефлексії, забезпечення особистісного тону [3].

Програми, орієнтовані на профілактику емоційного вигорання, управління стресами і формування толерантної поведінки (О. Семенова, В. Чернявська та ін.), не обмежуються пропозиціями щодо ефективних засобів саморегуляції, а передбачають розвиток рефлексії педагогів, гнучкості мислення, емпатії тощо.

Т. Майтак визначає у превентивній роботі щодо забезпечення психологічного здоров'я педагогів такі елементи [7]:

- програма соціально-масової первинної психолого-педагогічної профілактики, що має характер попередження виникнення і розвитку особистісних, психічних розладів, що дозволяє забезпечити оптимізацію і стресостійкість особистості за умов впливу різноспрямованих чинників довкілля;
- програма передкризової психопрофілактики, що має на меті попередження виникнення криз психічного розвитку; криз професійного становлення (вікові кризи, соціальні); криз нереалізованості; криз безперспективності; криз спустошеності в осіб, що здійснюють свою діяльність у сфері освіти;
- програма швидкої профілактики, що полягає в підборі інструментів для повноцінного аналітичного підходу педагогів до ситуацій, що змінюються; для розвитку здатності прийняття конструктивних рішень у кризових і психотравмуючих обставинах, що характерні для всіх етапів проходження професіоналізації; для освоєння інноваційних способів взаємодії;
- програма індивідуальної профілактики, що передбачає індивідуальний підхід до кожної особистості відповідно до займаної посади, її самооцінки з метою гармонізації й активізації особистісного потенціалу.

Прибічники концепції професійного стресу (Р. Лазарус, Г. Сельє, Ю. Щербатих, В. Абабкова, Д. Еверлі, Ф. Розенфельд, С. Субботін) основний акцент роблять на профілактиці професійних деформацій і провідними методами вважають забезпечення організаційних заходів щодо поліпшення якості умов праці, психолого-педагогічну допомогу і підтримку співробітників, об'єднання колективу, професіоналізацію фахівців.

Профілактичні програми психолого-педагогічної допомоги окремим працівникам полягають в: обговоренні питань, пов'язаних з виникненням, формуванням і наслідками впливу професійної деформації; навчанні і освоєнні навичок і способів саморегуляції і стресостійкості; набутті вмінь правильної комунікації; допомозі у набутті вмінь формулювання конструктивних рішень у кризових і психотравмуючих обставинах; оволодінні інноваційними способами взаємодії [2; 3; 8; 9].

Н. Калька пропонує підвищити ефективність профілактичної роботи за рахунок психологічної допомоги (розвиток стресостійкості); самопомоги (самостійне використання методів вирішення складних ситуацій, до яких належать: набуття навички рефлексії, використання щоденникових записів, автобіографічного списку, прояснення сновидінь, методи заспокоєння) [6].

Таким чином, автори проаналізованих нами підходів пропонують проводити профілактику професійних деформацій за такими напрямами:

- Оптимізація рівня комунікативних і управлінських навичок за допомогою активних методів навчання: соціально-психологічні тренінги, ділові і рольові ігри.
- Тренінгові заходи, що впливають на мотивацію досягнення успіху і самоактуалізацію особистості, заходи з підвищення особистісного і професійного росту.
- Антистресові програми, спрямовані на виявлення особистісної самооцінки та її корекцію, формування впевненості в собі, підвищення емоційної стресостійкості, гармонійне ставлення до себе і оточення, навчання саморегуляції і рефлексії, підвищення особистісного тону.
- Інформування про методи і способи психопрофілактики і самопомоги.
- Проведення заходів з попередження виникнення криз психічного розвитку; криз професійного становлення (вікові кризи, соціальні); криз нереалізованості; криз безперспективності; криз спустошеності в осіб, що здійснюють свою діяльність у сфері освіти.
- Знайомство педагогів з інструментами для аналітичного підходу до ситуацій, що змінюються, формування їх здатності приймати конструктивні рішення в кризових і психотравмуючих обставинах, якими характеризуються різні етапи проходження професіоналізації, осво

Узагальнення результатів досліджень дає підстави визначити принципи, на яких має базуватися профілактика професійної деформації особистості педагога:

- системності психолого-педагогічного впливу: профілактична робота повинна містити заходи, що реалізуються на всіх організаційних рівнях: макрорівні (організація, заклад у цілому), мезорівні (кафедра, деканат, лабораторія, відділ, методоб'єднання), мікрорівні (особистість педагога); профілактична програма повинна завершуватися діагностикою на «виході», визначенням найбільш ефективних форм роботи і їх закріпленням в організаційній поведінці (організаційні зміни);
- адресності впливу, що передбачає різне наповнення програми профілактичних заходів залежно від стажу професійної діяльності (етапи кар'єри), результатів діагностичного обстеження (рівень і специфіка прояву професійної деформації). Вибір конкретних методів і техніки профілактичної роботи визначається специфікою деформуючого чинника і рівнем його впливу;
- зворотного зв'язку, що передбачає постійну корекцію програми на основі моніторингу результатів її реалізації.

Модель профілактики професійної деформації педагогів передбачає комплексний вплив на макрорівні (робота з об'єктивними чинниками професійної деформації), мезорівні (робота з об'єктивно-суб'єктивними чинниками професійної деформації), мікрорівні (робота з суб'єктивними чинниками професійної деформації) з метою відновлення і поліпшення психофізіологічного здоров'я педагогів, їх гармонійних взаємовідносин з тими, хто навчається, колегами, запобігання професійним деструкціям, розвитку прагнення до самоактуалізації, освоєння способів психічної саморегуляції, формування здатності до саморозвитку і навичок стресостійкої поведінки.

Таблиця 1

Методи і прийоми психолого-педагогічного впливу на особистість педагога

Компоненти особистості	Деформації	Методи психологічного впливу
Мотиваційний	Втрата сенсу професійної діяльності, сумніви в необхідності і корисності своєї професії, негативна настанова щодо ставлення до виконання професійних обов'язків, зниження цілеспрямованості, професійний цинізм, зниження мотивації професійної діяльності.	Групова дискусія, арт-терапія.
Когнітивний	Зниження професійної самооцінки; інформаційна, інтелектуальна пасивність, рольовий експансіонізм, раціоналізація, стереотипізація, зменшення чутливості до живого досвіду, гіперрефлексія.	Тренінг асертивності, рольові ігри, самоспостереження, тренінг сензитивності, групова дискусія, мозковий штурм.
Динамічний	Загальна астенизація (синдром хронічної втоми, нервові виснаження, порушення режиму сну і снування), ригідність, психосоматичні симптоми.	Дихальна гімнастика, самоспостереження, тілесно-орієнтована терапія, кінезіологія.
Емоційний	Педагогічна індиферентність, понижений фон настрою з тривожністю, що легко виникає, негативні емоційні реакції по відношенню до учнів (роздратування, злість, гнів). відсутні раніше негативні почуття.	Дихальна гімнастика, самоспостереження, тілесно-орієнтована терапія, кінезіологія, арт-терапія.
Регулятивний	Проблеми саморегуляції (в тому числі неоптимальних емоційних станів) у професійній діяльності і особистому житті, гіперконтроль, демонстративність.	Аутогенне тренування, тілесно-орієнтована терапія, кінезіологія.
Продуктивний	Зниження загальної продуктивності діяльності, догматизм, формалізм, монологізм, дидактичність.	Ділова і рольова гра, «мозковий штурм».

Висновок. Всі компоненти запропонованої нами моделі взаємопов'язані, що дозволяє оцінювати суб'єктивний і об'єктивний аспекти деформації особистості педагога з метою її профілактики. Застосування на різних етапах професіоналізації підходів, методів, техніки і прийомів, представлених у запропонованій моделі, забезпечує відновлення і поліпшення психофізіологічного здоров'я педагогів, розвиток прагнення до самоактуалізації, освоєння способів психічної саморегуляції, активізацію здатності до саморозвитку і формування навичок стресостійкої поведінки.

На підставі розробленої моделі і з урахуванням розроблених у різних підходах методів і

комплексний вплив на всіх організаційних рівнях (макро-, мезо-, мікро- рівнях: система об'єктивних, об'єктивно-суб'єктивних і суб'єктивних чинників деформації) з метою відновлення і поліпшення психофізіологічного здоров'я педагогів, гармонізації їх взаємовідносин з учнями та колегами, розвитку прагнення до самоактуалізації, освоєння способів психічної саморегуляції, формування здатності до саморозвитку і вироблення навичок стресостійкої поведінки.

Література

1. Борщенко В.В. Підготовка майбутніх учителів до профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання» / В.В. Борщенко // Молодий вчений. – 2016. – №11. – С.5-9.
2. Бутиріна М. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів / М. Бутиріна, А. Новоласів // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Посвіт, 2016. – С. 265-271.
3. Гагарін М. Профілактика та подолання синдрому професійного згорання вчителя національної школи / М. Гагарін // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 93-99.
4. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
5. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
6. Калька Н.М. Психологічні особливості впливу чинників професійного середовища на здоров'я педагога / Н.М. Калька // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2013. – №1. – С. 285-294.
7. Майтак Т.М. Педагогічна діяльність як фактор формування професійної деформації особистості вчителя / Т.М. Майтак // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – С.177-181.
8. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник / Г.М.Мешко.– К.: «Альма-матер», 2010. – 200 с.
9. Мешко Г.М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія / Г.М. Мешко; за заг. ред. В.В. Кравця. – Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2012. – 468 с.
10. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
11. Холковська І. Л. Причини виникнення професійних деформацій у педагогічній діяльності / І.Л. Холковська, М.В. Вацьо // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.). – Вінниця: «Твори», 2020. – С. 212-220.

References

1. Borshchenko V.V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv do profilaktyky vynyknennia syndromu «profesiinoho vyhorannia» / V.V. Borshchenko // Molodyi vchenyi. – 2016. – #11. – S.5-9.
2. Butyrina M. Shliakhy poperedzhennia «profesiinoho vyhorannia» pedahohiv / M. Butyrina, A. Novolaiev // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Drohobych: Posvit, 2016. – S. 265-271.</

УДК 373.3.011.3-052-044.332:159.922.73

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-127-132

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Л. В. Старовойт, orcid.org/0000-0002-5888-1651

Л. М. Ліхницька, orcid.org/0000-0002-0883-7628

У статті розглядається методика корекції письма за допомогою нетрадиційних технік малювання. Високий рівень зосередженості необхідний у сприйнятті натури й малюнка і в усвідомленні усього процесу образотворчої діяльності. Розвиток дрібної моторики дітей, які малюють, є складним процесом, і при цьому структурні й динамічні особливості дитини змінюються, в залежності від завдання (образотворчої задачі), різних стадій роботи над малюнком і використовуваних засобів його виконання та коригування.

Ключові слова: нетрадиційні техніки малювання, корекція письма, розвиток дрібної моторики, інклюзивна освіта, порушення інтелекту.

THE USE OF NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION

L.V. Starovoit, L. M. Likhitska

In the context of inclusive education, the question of the development of fine motor skills of young schoolchildren with intellectual disabilities becomes urgent. The article deals with the method of correction of writing with the help of unconventional drawing techniques. The research of well-known educators in this field is analyzed and innovative ways of developing fine motor skills by means of art are proposed. The work of specialists on this field shows that the development of fine motor skills in the process of primary school children art activities with special needs in the development of intelligence is one of the most important psychological factors in draw learning. A high level of concentration is necessary in the perception of nature and drawing and in the awareness of the whole process of artistic activity. The development of children fine draw motor skills is a complex process, and the structural and dynamic characteristics of the child change, depending on the task (visual task), different stages of work on the drawing and the means used to perform and adjust. In the working process with non-traditional techniques of drawing with different tools and materials, coordination, differentiation, coordination of finger movements develop, muscle force is regulated, the hand becomes confident, accurate, and fingers become flexible and plastic, which significantly affects hand preparation for writing.

Keywords: unconventional drawing techniques, letter correction, fine motor development, inclusive education, intellectual disability.

Українські науковці в галузі педагогіки мистецтва (О. Рудницька, М. Лещенко, В. Рибалка, С. Сисоєв та ін.) дослідили, що процес розвитку дрібної моторики в молодших школярів є складною психічною діяльністю, котра містить і пізнання, й емоції, забезпечує водночас і сенсорний розвиток, і здібність розрізняти форми та кольори, сприяє глибшому сприйняттю розмаїття барв, ліній, з'єднань, забезпечує розуміння різних видів мистецтва. Педагогі-практики Н. О. Макаруч, А. М. Висоцька, О. В. Чеботарьова, Г. В. Міненко, С. В. Трикоз, Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, І. В. Гладченко вважають, що діти з порушенням розумового розвитку серед різних видів діяльності, таких як навчальна, трудова, ігрова, особливо виділяють образотворчу діяльність тому, що вона через свою доступність, наочність та конкретність у вираженні наближена до ігрової [3, с. 347]. Чимало науковців, зокрема Л. С. Виготський, Ю. А. Картава, І. В. Бабій, зауважують про поз

діяльність навчитися їх перетворювати. Школярі захоплюються різноманітними видами образотворчого мистецтва, але особливо приваблюють дітей нетрадиційні техніки та матеріали.

Така форма діяльності як малювання містить багато компонентів психічних процесів, і саме тому, за спостереженнями І. М. Білої, цей вид мистецтва справедливо вважають важливим фактором формування особистості [1, с. 5].

Дитячі малюнки споконвіку цікавили вчених, особливо психологів, педагогів, істориків, етнографів, мистецтвознавців. У дитячій психології малюнок був і залишається чи не найважливішим засобом дослідження внутрішнього світу дитини. Дослідники Л. В. Долинська, В. У. Кузьменко, М. В. Левченко, Ю. О. Приходько, О. В. Скрипченко та інші вважають, що дитяча творчість спрямована на віддзеркалення довколишнього середовища і продукує відтворення реального світу дитини не механічно, цей процес зумовлений і психічним розвитком дитини, і її віковими та індивідуальними особливостями [1, с. 7].

Особливість дитячого малюнка – у вираженні проявів та розвитку дитячої психіки. Психолог Е. Сеген звернув увагу на те, що школярі з порушенням інтелекту із задоволенням малюють і елементарне малювання сприяє їхньому всебічному розвитку. Розроблена Ж. Демором у 1909 році система виховання та навчання містила малювання та ручну працю, як найважливіші й обов'язкові заняття, що справляють неабиякий ефект у плані корекції.

Про те, що дитячий малюнок є об'єктивним свідком проявів і розвитку дитячої психіки, зауважував В. М. Бухтерев. Педагоги Н. В. Чехов, Є. В. Гур'є, В. П. Кащенко, А. С. Грибоєдов, А. Н. Граборов, які досліджували емоційність та розвиток дрібної моторики через образотворче мистецтво, підкреслювали корекційну складову ручної праці, малювання та ліплення для розвитку дитини в цілому та її пізнавальної діяльності зокрема [1, с. 6]. Винятковість уроків малювання також підкреслювали такі учені, як Т. Н. Головіна, Ж. І. Шиф, М. М. Нудельман, А. Н. Граборов, І. М. Соловйов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков та інші [1, с. 7].

Мета дослідження полягає у доведенні, що навчання малюванню є найважливішим із корекційних засобів і одним із головних факторів пізнання світу. Для досягнення мети необхідно виконати відповідні завдання: з'ясувати вплив засобів нетрадиційних технік малювання на розвиток дрібної моторики.

Від дитини образотворча діяльність, за заувагами І. А. Грошенкова, вимагає прояву різнобічних якостей і вмінь. Задля того, щоб намалювати будь-який предмет, його потрібно не лише добре роздивитися (визначити форму, будову, характерні деталі, колір, розташування у просторі), але й сконцентрувати увагу на руці [5]. Вимоги відобразити у своєму малюнку схожість із заданим об'єктом змушує школяра помічати в ньому такі властивості й

дітей – це барви. Оригінальне малювання розкриває креативні можливості дитини, дозволяє відчувати фарби, їхній характер і розмаїття настроїв. Засвоєння нетрадиційних методів малювання дозволяє завантажити заняття гарними емоціями, святковим настроєм. Нетрадиційні методи малювання дозволяють розвивати в дітей із порушенням інтелекту логічне та абстрактне мислення, фантазію, спостережливість, увагу та самовпевненість. Ці методи малювання можна застосовувати не лише на уроках з образотворчої діяльності, але й на інших заняттях у формі гурткової роботи. Зацікавленість у дітей з'являється тоді, коли всі заняття проводяться в комбінованій формі [1, с. 74].

У результаті використання нетрадиційних способів малювання діти набувають певних навиків, умінь в галузі образотворчого мистецтва, навчаються відчувати й застосовувати колір, форму, лінію, матеріал як засоби вираження образу, не лише помічати, але й самостійно знаходити нешаблонні шляхи створення художнього образу. Нетрадиційні способи малювання дозволяють установлювати більш тісний контакт батьків і педагога із дітьми, соціалізуватися, досягти успіху, самоствердитись в отриманні певного результату й відчути визнання – тоді дитина стає відкритою й підготовленою до подальшого життя у шкільному колективі. Саме тому в школяра з порушенням інтелекту нетрадиційні способи малювання пов'язані з народженням нових креативних потреб і способів їхнього задоволення.

Ще К. Юнг стверджував, що процес створення будь-якого творчого продукту базується на таких психологічних функціях, як активне сприйняття, продуктивна уява, фантазія і символізація. Розвиток і корекція емоційно-особистісної сфери та самосвідомості молодшого школяра за допомогою вищезгаданих засобів малювання відбувається через вираження власних почуттів, зовнішніх відчуттів; прагнення зрозуміти й розібратися в тому, що відбувається в особистому внутрішньому світі; задоволення потреб у спілкуванні й емпатії через продукт власної діяльності, а також пізнання навколишнього світу через символізацію його в особливій формі, конструювання світу. Поміж тим, попри корекційну роботу, при використанні різноманітних способів малювання відбувається розвиток чуттєво-рухової координації. Під час малювання дитина дає волю власним почуттям, бажанням, мріям, перебудовує свої стосунки в різноманітних ситуаціях і хворобливо стикається з деякими страхітливими неприємними, травмуючими образами. Тож малювання у цьому разі є способом осягнення власних можливостей і навколишньої дійсності, як спосіб моделювання взаємостосунків і вираження різного роду емоцій, у тому числі й неприємних, негативних. Тому, малювання нетрадиційними засобами широко використовують для зняття психічної напруги, стресових станів, при корекції неврозів, страхів у дітей дошкільного віку.

Досвід свідчить, що однією з найбільш важливих умов успішного розвитку дрібної моторики рук є розмаїття й варіативність роботи із дітьми через використання нетрадиційних технік малювання. Новизна обставин, незвичайний початок роботи, яскраві й різноманітні матеріали, цікаві для дітей

форми, методи і прийоми роботи з дітьми, а також матеріали, з якими вони працюють, тим інтенсивніше будуть розвиватися дитячі художні здібності.

Доступність використання нетрадиційних технік визначається віковими особливостями й рівнем розвитку молодших школярів з порушенням інтелекту. Наприклад, розпочинати роботу в цьому напрямку варто з таких технік, як малювання пальчиками, долоньками, обривання паперу тощо, але з часом ці ж техніки доповнять художній образ, що створюється за допомогою більш складних: кляксографії, монотипії тощо.

Малювання пальчиками (вік – від двох років і старші; засоби виразності: пляма, крапка, коротка лінія, колір; матеріали: мисочки з гуашшю, щільний папір будь-якого кольору, невеликі листки, серветки): дитина занурює в гуаш пальчик і наносить крапки, плямки на папір. На кожен пальчик набирається фарба іншого кольору. Після роботи пальчики витираємо серветками [10].

Тичок жорстким напівсухим пензлем (вік: будь-який; засоби виразності: фактурність окраски, колір; матеріали: жорсткий пензлик, гуаш, папір будь-якого кольору і формату або вирізаний силует пухнастої чи колючої тваринки): дитина занурює в гуаш пензлик і доторкається нею до паперу, тримаючи його вертикально. Під час роботи пензель в воду не занурюється. Таким чином заповнюється увесь папір, контур або шаблон. Виходить імітація фактурності пухнастої або колючої поверхні [10].

Малювання долоньками (вік: від двох років і старші; засоби виразності: пляма, колір, фантастичний силует; матеріали: широкі блюдця з гуашшю, пензлик, щільний папір будь-якого кольору, листки великого формату, серветки): дитина занурює в гуаш долоньку (усю кисть) або наносить на неї фарбу за допомогою пензлика й робить відбиток на папері. Малюють і правою, і лівою рукою, зафарбованими різними кольорами. Після роботи руки витирають серветкою, потім гуаш легко змивається [10].

Відтиск корком (вік: від трьох років; засоби виразності: пляма фактура, колір; Матеріали: мисочка або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушечка з тонкого поролону, просочена гуашшю, щільний папір будь-якого кольору і розміру, печатки з корку): дитина притискає до штемпельної подушки з фарбою «печатку» й наносить відтиск на папір. Для отримання іншого кольору змінюється і миска і корок [10].

Відтиск з картоплі (вік: від трьох років; засоби виразності: пляма, фактура, колір; матеріали: мисочка або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушечка з тонкого поролону, просочена гуашшю, щільний папір будь-якого кольору і розміру, печатки з картоплі): дитина притискає до штемпельної подушки з фарбою «печатку» й наносить відтиск на папір. Для отримання іншого кольору змінюється і миска і «печатка» [10].

Відтиск поролоном (вік: від чотирьох років; засоби виразності: пляма, фактура, колір; матеріали: мисочка або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушечка з тонкого поролону, просочена гуашшю, щільний папір будь-якого кольору і розміру, кус

Печатка за допомогою трафарету (вік: від п'яти років; засоби виразності: пляма, фактура, колір; матеріали: мисочка або пластикова коробочка, в яку вкладена штемпельна подушечка з тонкого поролону, просочена гуашшю, щільний папір будь-якого кольору, тампон із поролону (в середину марлевого квадрата кладуть шарик з тканини або поролону і зав'язують кутики квадрату ниткою), трафарети з рифленого напів картону або прозорої плівки): дитина притискає до штемпельної подушки з фарбою поролоновий тампон і наносить відтиск на папір за допомогою трафарету. Для отримання іншого кольору змінюються і мисочки з фарбами, і зім'ятий папір.

Чорно-білий граттаж (грунтований лист) (засоби виразності: лінія, штрих, контраст; матеріали: напів картон або щільний папір білого кольору. Свічка, широкий пензлик, чорна туш, рідке мило (приблизно одна крапля на столову ложку туші) або зубний порошок, мисочки для туші, паличка із загостреними кінцями): дитина натирає свічкою папір так, щоб він увесь був покритий шаром воску. Потім на нього наноситься туш із рідким милом або зубний порошок (у цьому випадку він заливається без добавок). Після висихання – паличкою процарапується малюнок [10].

Монотипія предметна (вік: від п'яти років; засоби виразності: пляма, колір, симетрія; матеріали: щільний папір будь-якого кольору, пензлі, гуаш або акварелі): дитина складає папір навпіл і на одній його половині малює половину зображуваного предмета (предмети мають бути симетричними). Після малювання кожної частини предмета, допоки не висохла фарба, папір знову складається навпіл задля отримання відбитка. Потім зображення можна прикрасити, також складаючи папір після малювання декількох прикрас.

Кляксографія звичайна (вік: від п'яти років; засоби виразності: пляма; матеріали: папір туш або розведена гуаш в мисочці, пластикова ложечка): дитина зачерпує гуаш пластиковою ложечкою і виливає на папір. В результаті виходять плями у довільному порядку. Потім папір накривається іншим папірцем і притискається (або папір згинається навпіл, на одну половинку дитина крапає туш, а іншою половинкою прикриває пляму). Далі верхній листок накривається іншим папірцем, зображення розглядається: визначається на що воно схоже. Деталі, що не достає – домальовуються [10].

Кляксографія із соломинкою (вік: від п'яти років; засоби виразності: пляма; матеріали: папір, туш або рідкорозчинена гуаш у мисочці, пластикова ложечка, трубочка (коктейльна соломинка): дитина зчерпує пластиковою ложечкою фар

Половина листка, що призначена для відбитку, протирається вологою губкою. Вихідний малюнок, після того як з нього зроблений відтиск, поживляється фарбами, щоб він більше відрізнявся від відбитка. Для монотипії також можна використовувати папір і кахельну плитку. На останню наноситься малюнок, потім вона накривається вологим папером. Пейзаж виходить розмитим [10].

Отже, після вивчення і аналізу теоретичних джерел із проблеми розвитку дрібної моторики молодших школярів з особливостями в розвитку інтелекту, ми дійшли висновку, що в таких учнів молодшого шкільного віку значно недорозвинені дрібні, тонкі, диференційовані рухи пальців рук.

Праці спеціалістів цієї галузі свідчать, що розвиток дрібної моторики в процесі образотворчої діяльності молодших школярів із особливостями в розвитку інтелекту є одним із найважливіших психологічних факторів у навчанні малюванню. Високий рівень зосередженості необхідний у сприйнятті натури й малюнка і в усвідомленні всього процесу образотворчої діяльності. Розвиток дрібної моторики дітей, які малюють, є складним процесом, і при цьому структурні й динамічні особливості дитини змінюються, залежно від завдання (образотворчої задачі), різних стадій роботи над малюнком і використовуваних засобів його виконання та коригування. У процесі роботи з нетрадиційними техніками малювання різними інструментами й матеріалами розвивається координація, диференційованість, узгодженість рухів пальців рук, регулюється сила м'язових зусиль, рука набуває впевненості, точності, а пальці стають гнучкими й пластичними, що істотно впливає на підготовку руки до письма. Варто підкреслити, що навчання малюванню з використанням нетрадиційних технік у навчальному закладі слугує важливим засобом усебічного розвитку учнів і ефективним способом корекції розвитку дрібної моторики в умовах інклюзивної освіти.

У подальших студіях плануємо дослідити вплив нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

Література

1. Витковская Н. С. Формирование эстетической культуры младших школьников: из опыта работы / Н. С. Витковская, А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К.: Радянська школа, 1985. – 134 с.
2. Выготский Л. С. Творчество и воображение в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Демченко І. Творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва / І. Демченко // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 62–64.
4. Кучерюк Д. Ю. Эстетика труда: ценностные отношения, творчество, человек / Д. Ю

ХАБ ЯК СУЧАСНИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОСТІР: ОСОБЛИВОСТІ, НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ, ПЕРСПЕКТИВНИЙ ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

С. П. Загородній, orcid.org/0000-0003-0922-1259

Т. М. Дрозд, orcid.org/0000-0001-9054-771X

У статті досліджено європейський та вітчизняний досвід діяльності хабів як інноваційної структури, окреслено сучасні тенденції їх розвитку, здійснено класифікацію хабів відповідно до характеру цільової аудиторії та провідних напрямів роботи.

Ключові слова: хаб, інноваційний хаб, освітній хаб, креативний хаб, хаб громадянського суспільства, мережа хабів.

HUB AS A MODERN INNOVATION SPACE: FEATURES, ACTIVITIES, PROMISING FOREIGN AND NATIONAL EXPERIENCE

S. P. Zahorodnii, T. M. Drozd

The article examines the European and national experience of hubs as an innovative structure that has become relevant in the modern world. Attention is focused on the influence of foreign hubs on the process of forming such hubs in Ukraine. It is noted that they develop activities at leading educational institutions and municipal structures, with the support of the government, the public or business representatives, and focus on meeting the needs and requirements of certain target audiences: students, small and medium businesses, civil society institutions, etc. It should be noted that this issue of organization and operation of hubs in the domestic scientific literature is covered only in fragments. The process of forming hubs in Ukraine is mostly spontaneous, at the same time the influence of European practice on it should be emphasized as natural and decisive. Undoubtedly, taking into account our socio-political, institutional, economic conditions, the world experience needs to be adapted to the Ukrainian reality. The hubs are classified according to the nature of the target audience and the main areas of work, the features of educational, creative, and civil society hubs are determined, multidisciplinary and the integrated nature of a significant part of them is determined. The functional and spatial features of hubs are also considered, the importance of the relationship between a modern spatial organization and the actual content of practical activities is emphasized. It is substantiated that these new formations provide an opportunity to accelerate the generation and spread of innovations that promote the development of civil society, education, creative industries and business, which are part of the overall positive social change.

Keywords: hub, innovation hub, educational hub, creative hub, civil society hub, network of hubs.

Стратегічний курс України на євроінтеграцію обумовив необхідність суттєвих змін як в освітній політиці держави, так і в громадянській сфері. Сучасні виклики актуалізували зокрема й проблеми неформальної освіти, освіти дорослих, розвитку соціального підприємництва й креативних індустрій. З'являються численні громадські організації та ініціативні групи, які прагнуть втілювати в життя суспільно корисні ідеї. Як доводить практика, одна з перших суттєвих перешкод, що виникає на шляху реалізації інноваційних задумів – елементарний брак простору, де це можна було б зробити. Саме тому надзвичайно актуаль

Окремі аспекти діяльності хабів були розглянуті в публікаціях вітчизняних науковців О. Єгорової [8], К. Голубчак [1], О. Гуменної [2], Н. Краус [5], В. Приходько [8], Н. Чалої [2], С. Щеглюк [10]. Проте доводиться констатувати, що це питання в українській науковій літературі висвітлено лише фрагментарно. Процес утворення хабів в Україні є здебільшого стихійним, водночас вплив на нього західних хабів варто підкреслити як закономірний і визначальний. Безперечно, з урахуванням наших соціально-політичних, інституціональних та економічних умов світовий досвід потребує адаптації до реалій української дійсності.

Мета статті – проаналізувати європейський і вітчизняний досвід виникнення й діяльності хабів як інноваційної структури, окреслити сучасні тенденції їх розвитку та здійснити класифікацію хабів, що розпочали діяльність на теренах України, і проєкцію їх впливу як освітнього осередку на розвиток закладів вищої освіти.

Насамперед зазначимо, що слово «хаб» (від англ. hub) – у прямому значенні є технічним терміном – «вузол певної мережі», «маточина» (центральна частина обертової деталі механізму) [11]. Цей термін використовується в авіації, автомобільному транспорті, комп'ютерній техніці. У переносному сенсі це є «центр діяльності». Саме в такому розумінні слово «хаб» стало використовуватися на позначення інноваційного освітнього, громадянського, креативного простору. О. Гуменна визначає хаби як професійний, креативний і водночас технологічний формат громадських місць, створених спеціально для великого міста, наголошує на їх поліфункціональності, можливості злиття коворкінгу, арт-центру, галереї і навіть технопарку [2]. Враховуючи те, що аналізований термін часто використовується в контексті як «інноваційний хаб», «освітній хаб», «креативний хаб», «хаб громадянського суспільства» тощо, які конкретизують специфіку й особливості діяльності, вважаємо за потрібне розглянути це питання докладніше.

Н. Краус зазначає, що поняття «інноваційний хаб» зарубіжні дослідники досить часто використовують у науковій літературі, характеризуючи діяльність корпорації, фірм, університетів як освітньо-інноваційно-наукових комплексів [5]. Відтак інноваційний хаб, на думку дослідниці, варто тлумачити «як інноваційну систему, котра в доповнення до розвитку власних інноваційних проєктів та інноваційної інфраструктури надає організаціям «зі сторони» інформаційно-консалтингові, науково-технологічні, інфраструктурні та виробничі сервіси з вирішення задач трансферу технологій комерціалізації об'єктів іннова

широкого спектру активностей: наукова діяльність і творчість, отримання й обмін інформацією, спілкування, відпочинок, спорт, дозвілля, об'єднані процесами міжособистісної комунікації.

Отже, просторова організація хабів характеризується універсальністю й багатофункціональністю приміщень, можливістю їх адаптації до динаміки соціальних процесів, нових тенденцій і функцій. На часі активне використання віртуальних, цифрових та інформаційних технологій.

Інтерактивність простору, можливість мобільно конструювати й змінювати його сприяє налагодженню продуктивної комунікації. Важливою вимогою до просторового середовища хабу стала його позитивна емоційна характеристика, що належно впливає на мотивацію діяльності учасників івентів. Таким чином, у хабі мають бути тісно взаємопов'язані нова форма просторової організації та сучасний, актуальний зміст.

Приклади ефективної роботи інноваційних хабів можемо спостерігати в різних країнах світу. Наприклад, успішно працює інноваційний хаб, створений у США Технологічним інститутом Джорджії, що дістав назву «Хаб знань».

В Україні системно та ефективно впливає на розвиток громадянського суспільства, соціальну згуртованість, дотримання прав людини, демократичні зміни та посилення спроможності громад мережа хабів – добровільне об'єднання регіональних організацій-лідерів громадянського суспільства [3]. У 2013 році 9 хабів - організацій громадянського суспільства з різних регіонів України отримали допомогу від Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН) з метою зміцнення демократичних процедур врядування, фінансової стабільності, управління членством і волонтерською діяльністю, а також впровадження практики адвокації, щоб краще обслуговувати ті сегменти українського суспільства, з якими вони працюють. Таким чином, місія Мережі – спільні дії заради сприяння розвитку громадянського суспільства України, підтримки демократичних перетворень та посилення голосу громади.

У 2015-2018 роках Мережа реалізувала спільний проєкт «Українська регіональна платформа громадських ініціатив» (за фінансової підтримки Європейського Союзу). Він стосувався розвитку місцевих та новостворених ОГС у цільових регіонах. У рамках проєкту члени Мережі реалізували програму суб-грантів, за результатами якої підтримано 116 місцевих ініціатив. Нині до Мережі входять 15 організацій, Вінницьку область представляє правозахисна організація «Джерело надії». Офіційно зареє

Варто відзначити, що кількість українських хабів упродовж останніх років невпинно збільшується. Підкріпимо цю тезу прикладами.

Соціальний інноваційний проєкт «Освітній Хаб міста Києва» реалізується КНП «Освітня агенція міста Києва» Київської міської державної адміністрації спільно із Асоціацією інноваційної та цифрової освіти. Місія зазначеного хабу - забезпечити системну реалізацію концепції «Навчання Протягом Життя» (Life Long Learning) на території міста Києва, надавши можливість всім охочим безкоштовно отримати або покращити «м'які навички» (soft skills), які потрібні кожному та які наразі є вкрай затребувані на ринку праці. Варто додати, що в контексті діяльності хабу не лише проводяться офлайн заходи, на його інтернет-платформі станом на початок січня 2021 року розміщено 28 безкоштовних онлайн курсів, відтак аудиторія хабу, безперечно, охоплює не лише мешканців Києва. Пройти курси мають можливість будь-які особи, які володіють українською мовою, незалежно від місця проживання. Серед завдань хабу – створення реальної можливості українцям реалізувати себе у рідній країні, зупинивши масовий відтік громадян України за кордон, адже платформа особистих кабінетів стає допоміжним засобом у працевлаштуванні учасників активностей хабу.

Впевнену лідерську позицію в освітній галузі займає Київський «Освіторія Хаб». Його слоган – «Місце сили освітян». Окрім формування спільноти освітян, хаб пропонує численні івенти для батьків і дітей.

HUB 4.0 – хаб, що розташувався в історичному центрі Києва й став потужним осередком акумуляції вітчизняних інновацій.

Sector X – акселераційний хаб і місце найбільших можливостей для стартапів в Україні. Він також знаходиться в м. Києві, в інноваційному парку Unit.City, має іноземних корпоративних партнерів, досвідчених менторів та експертів у галузі підприємницької діяльності.

Main HUB – перший і найбільший в Україні освітній IT – хаб. Учасники активностей хабу мають можливість працювати, навчатися й розвиватися, обмінюватися досвідом з кращими експертами України в різних галузях діяльності, знаходити партнерів і співробітників.

Kyiv Smart City Hub – суспільний центр, який допомагає розвивати міські про

різних сфер, котрі генерують нові ідеї, діляться практиками створення корисних проєктів та підсилюють суспільно важливі ініціативи. Один із фокусів діяльності – підтримка соціального підприємництва.

Veterans Hub Odesa й такий хаб у Дніпрі створили простір для ветеранів та громадських організацій, що працюють у сфері ветеранських справ. Команди фахівців взаємодіють з ветеранами, військовими, курсантами, поліцейськими, рятувальниками, колишніми полоненими та членами їх родин, а також родинами зниклих безвісти, полонених, заручників та загиблих.

Простором соціальної взаємодії у Запоріжжі став хаб «Платформа спільних дій», який вбачає за мету своєї діяльності реалізацію суспільно-корисних ідей, розвиток, зростання й зміни на краще.

У Харкові майданчиком для розвитку соціальних ініціатив став хаб соціальної активності «Студія 42».

Команда ГО «Еммаус» ініціювала створення першого в Харкові Інклюзивного хабу – простору відкритих можливостей для молоді з інвалідністю та випускників інтернатів.

Освітній хаб Маріуполя окреслює свою місію як освітню діяльність, практичну допомогу в розвитку малого й середнього бізнесу, підтримку соціальних ініціатив.

У Конгрес-центрі Сумського державного університету працює Сумський Бізнес Хаб – відкритий простір для взаємодії, навчання та обміну ідеями представників бізнес-спільноти міста й області. Хаб у постійному режимі забезпечує поширення актуальної бізнес-інформації, тут проходять освітні заходи й надаються консультаційні послуги.

У Вінниці громадська платформа Hub «Місто змістів» стала майданчиком створення нових якісних змістів для розбудови і розвитку міста. У тестовому режимі хаб почав функціонувати у 2018 році, ставши за час існування потужним осередком Мережі організацій громадянського суспільства. Мешканці міської громади, представники організацій громадянського суспільства, Вінницької міської ради та бізнесу мають можливість дискутувати про місто, обмінюватися досвідом, долучатися до місцевих процесів прийняття рішень, генерувати ідеї, ініціювати проєкти й отримувати підтримку в їх подальшій реалізації.

інвестицій), але є значущим також у формуванні позитивного, соціально спрямованого ціннісно-культурного простору.

Світова практика доводить, що найбільшого успіху досягають хаби, створені при закладах вищої освіти, адже в них фактично створені найсприятливіші умови для інкубації ідей, подальшої їх реалізації та комерціалізації. Вища школа, окрім своїх первинних функцій професійної підготовки фахівців різних сфер, на сучасному етапі покликана розвивати soft skills особистості, креативні навички та уяву, які формують основу інноваційних процесів. Сучасні навчальні заклади повинні забезпечити повноцінну реалізацію потреб у творчому самовираженні, суспільній активності, комунікації, культурному вдосконаленні, а отже, створювати необхідні умови для ефективної навчальної і виховної діяльності. Діяльність освітніх, студентських хабів стане предметом нашого подальшого розгляду.

Висновки. Хаби, які нині діють на теренах України та Європи, різняться за провідними напрямками діяльності, проте обов'язково є інноваційними за своєю сутністю. Найбільш поширеними є освітні, креативні, хаби громадянського суспільства. Кожен хаб є унікальним, адже його модель визначається конкретними цілями, змістом діяльності, фінансовими й матеріально-технічними можливостями та їх творчою реалізацією, культурним контекстом і потребами реальної цільової аудиторії. Для організації діяльності хабу важливе значення має оптимальне застосування різноманітних форм просторової організації.

Незаперечним залишається те, що хаби як інноваційні структури сприятимуть підвищенню статусу міст і росту популярності освітніх установ, зростанню привабливості освітніх послуг, зокрема і на міжнародному рівні. Мережа хабів, що забезпечують та підтримують науковий, соціально-пізнавальний, культурний, громадянський, фінансовий розвиток – це вагома складова загальних позитивних змін.

Література

1. Голубчак К. Особливості формування інноваційного креативного простору у структурі закладу вищої освіти / К. Голубчак // Архітектура. – 2019. – № 2. – С. 55-62.
2. Гуменна О. В. Створення креативних хабів при університетах: світовий досвід та чинники успіху / О. В. Гуменна, Н. Д. Чала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://spne.ukma.edu.ua/article/viewFile/184829/1844](http://spne.ukma.edu.ua/article/viewFile/184829/184459)

5. Kraus N. M. Institutional projection of the innovation hub in the framework of building a competitive national economy / N. Kraus // Theoretical and applied issues of economics. - 2015. - №1 (30). - P. 259-269. [Electronic resource]. - Access mode: http://tppe.econom.univ.kiev.ua/data/2015_30/zb30_27.pdf (access date: 04.01.2021). - Name from the screen.
6. Creative hubs: mission and needs [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.culturepartnership.eu/article/kreativnie-habi-missiya-i-potrebnosti> (access date: 08.01.2021). - Name from the screen.
7. Network of civil society hubs [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.hubs.org.ua/pro-nas/shcho-take-merezha/> (access date: 08.01.2021). - Name from the screen.
8. Prykhodko V. EU experience in the development of creative economy / V. Prykhodko, O. Yehorova, O. Dzhuhan // Uzhgorod National University Scientific Bulletin. - Issue 24, part. 3. - 2019. - P. 48-52.
9. Salizhenko Yu. "Our time has come": Ukrainian creative hubs at the forum in Lisbon [Electronic resource]. - Access mode: <https://pb.platfor.ma/ukrainian-creative-hubs/> (access date: 11.01.2021). - Name from the screen.
10. Shcheliuk S. Features of the creative industry of Ukraine: promising forms of spatial organization // Socio-economic problems of the modern period of Ukraine. - 2017. - Issue 6 (128). - P. 143-150.
11. Wikipedia [Electronic resource]. - Access mode: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B0%D0%B1/> (access date: 15.12.2020). - Name from the screen.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТИТУТУ БАТЬКІВСЬКОЇ ВЛАДИ У РИМСЬКІЙ СІМ'Ї: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Л. А. Мартіросян, orcid.org/0000-0003-0930-5620

У статті досліджено римську сім'ю епохи античності як соціокультурний виховний феномен. Здійснено характеристику історичних типів розвитку римської сім'ї (сімейна община, агнатична сім'я, когнатична сім'я). Крізь призму виховної функції досліджено специфічні соціокультурні характеристики кожного типу сім'ї. Основний напрям наукового пошуку зосереджено на соціокультурних особливостях інституту батьківської влади та його значення в сімейному вихованні.

Ключові слова: інститут сім'ї, сім'я як соціокультурний феномен, патріархальна сім'я, сімейна община, агнатична сім'я, когнатична сім'я, інститут батьківської влади, права батька, сімейні цінності, сімейне виховання.

SOCIAL-CULTURAL FEATURES OF THE PATERNAL AUTHORITY INSTITUTION IN THE ROMAN FAMILY: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

L. A. Martirosian

The article highlights the issue of the Roman family in the epoch of Antiquity, considering it as a socio-cultural and educational phenomenon. The author provides a description of the Roman family historical types (family community, agnatic family, cognate family). The specific socio-cultural characteristics of each family type are interpreted through the prism of their educational function. In the focus of the scientific research are socio-cultural features of parental authority institution and its significance in the family upbringing. The idea of the multifaceted nature of the concept of 'parental authority' is substantiated, which allows considering 'patria potestas' as the institutional basis of family education with its specific content and structure that evolved in the course of historical development. The issues of establishing and terminating the paternal authority, personal rights and responsibilities of parents and children, the property status of the subordinate children, and emancipation of the subordinates are considered in detail, with an emphasis on the interaction of the institute of parental power and the institute of religion. The result of this interaction was the sacralization of paternal authority over all members of the family, and family religious cults acted as specific sacred methods of parental upbringing. Religion in family upbringing served a dual function: 1) sanctified the rights of the Father and 2) established certain restrictions on these rights in the form of consequences. The author argues that the institution of paternal authority was the principal mechanism for ensuring the family educational function rigidity at all stages of the Roman state existence. Its basic socio-cultural features are: the concentration of property, religious, and judicial rights in the hands of the father; subordination of family members due to the division of citizens into persons of their own and others' rights; interdependence of the private property rights development with the rights of the father; the "right-duty" dichotomy, which balanced the rights and responsibilities of the father; stipulation of the father's rights by religious tradition.

Keywords: family institution, family as a socio-cultural value, family values, patriarchal family, family community, agnatic family, cognate family, institution of

інструментом влади політичної, релігійної, економічної. Зосередження такого розмаїття владних інструментів у функціях сім'ї дозволяло формувати абсолютне специфічне соціокультурне виховне середовище, квінтесенцією якого став інститут батьківської влади, який і перетворював сім'ю в основний інститут виховання протягом усієї римської історії.

Відомості про історію римської сім'ї знаходимо в описах римських юристів, які подані у: Дігестах (Digesta), Гая (Gai Institutiones), Фрагментах Ульпіана (Ulpiani fragmenta), Кодексі Юстиніана (Codex Iustinianus). Значну вагу для вивчення традицій римської сім'ї мають праці античних авторів, зокрема, привертає увагу праця Цицерона «Про закони» і його багаточисельні листи до рідних і друзів.

Користуючись описами римських юристів та філософів, зарубіжні науковці XIX ст. (К. Веструп, П. Гіро, Н.-Д. Фюстель де Куланж, Т. Моммзен, К.-І. Марквардт та ін.) ґрунтовно описали структуру і функції римської сім'ї. Серед досліджень сучасних істориків, присвячених різним аспектам функціонування римської сім'ї, необхідно виділити праці Г. Кнабе, С. Кузіцина, І. Маяка, К. Паневіна, О. Петречка, М. Сергєєнко, В. Сміріна, С. Утченко та ін.

У контексті дослідження означеної проблеми значний інтерес викликають праці вчених-педагогів кінця XIX – XX ст., присвячені проблемі античного виховання: Л. Віннічук, Г. Жураківського, К. Куманецького, А.-І. Марру, Л. Модзалевського, П. Монро та ін. Сучасні історико-педагогічні дослідження римського виховання на пострадянському науковому просторі мають, здебільшого, фрагментарний характер, присвячені окремим його аспектам (В. Кравець, Р. Підлетейчук, та ін.) або подаються в посібниках та підручниках з історії педагогіки в дуже узагальненому вигляді (А. Духавнева, І. Зайченко, Є. Князев, М. Левківський, Д. Пащенко, І. Піскунов, Л. Столяренко та ін.). На фундаментальні дослідження соціокультурних особливостей римської сім'ї як основного соціального інституту римського виховання ми не натрапляли.

Актуалізація сучасною соціокультурною

материнській лінії. *Gentiles* – члени общинної організації, а *cognati* – родинної. Довгий час агнатична і когнатична сім'я існували одночасно, але поступово (з кінця періоду пізньої Республіки) когнатична сім'я почала переважати.

Вищеназвані соціокультурні особливості римської сім'ї указують на особливий статус батька (глави) сім'ї – «*pater familias*». Розглянемо, у чому полягала ця особливість.

В. Смірін, аналізуючи пояснення римських юристів, приходять до висновку, що термін «*pater familias*» багатоаспектний. Батько сім'ї – особа нікому не підвладна; відносно підвладних – він глава (*princeps*) фамілії (Uf, 4, 1); відносно дому і майна він – дбайливий господар. Посилаючись на Ульпіана, В. Смірін пише, що термін «*pater familias*» необхідно розглядати у правовому й соціально-економічному контексті. Батьком сімейства вважались усі особи власного права, тобто підвладні лише собі (D., 32, 50 pr.) не залежно від того, повнолітні вони чи не повнолітні (D., 1, 6, 4). Звернімо увагу на те, що статус владної особи (*pater familias*) міг отримати лише громадянин, який міг володіти правоздатністю і бути суб'єктом права [10, с. 20].

В. Медведєв, посилаючись на Дігести (D. 50. 16. 195.) повідомляє, що володіння повною правоздатністю в політичній, сімейній та майновій сферах передбачало володіння певними якостями: по-перше – бути особисто вільним (*status libertatis*), а не рабом; по-друге – бути римським громадянином (*status civitatis*), а не перегріном (чужоземцем); по-третє – не бути самому під владою домовладки, тобто мати власний *status familia* [5, с.64].

В. Смірін дає визначення поняття «батько сім'ї» («домовладка») або «*p*

Французький дослідник XIX ст. Н.-Д. Фюстель де Куланж пише, що батьківська влада була заснована не на перевазі сили батька над дружиною і дітьми. Право сили немає ніякого відношення до права батька. Те, що об'єднувало сім'ю під владою батька, було набагато могутнішим, ніж фізична сила, або почуття, або ж навіть народження – це релігія домашнього вогнища і предків. За старогрецькою традицією поняття «сім'я» трактувалось як група людей, що знаходяться навколо вогнища, яка може звертатися із спільною молитвою до священного вогню, приносити поминальні жертви одним і тим же предкам. Релігія формувала сім'ю, перетворюючи її в єдиний організм і в теперішньому земному житті, і в майбутньому загробному. Фюстель де Куланж приходить до висновку, що римська сім'я була швидше релігійним, а не родинним співтовариством [11, с. 38].

Думка, висловлена Фюстелем де Куланжем, дозволяє трактувати розуміння суспільством батьківської влади як влади священної і природної.

Схожий підхід до потрактування батьківської влади знаходимо у працях французького дослідника XIX ст. П. Гіро. Він пише, що влада батька реалізовувалась через його права і виділяє три види прав: як релігійного глави, як власника фамільного майна, як судді [2, с. 63]. Усі права батька були освячені релігією та сакралізовані, що перетворювало інститут батьківської влади в могутній інструмент виховання. Розглянемо їх.

Права батька, як верховного жреця сімейного культу, надавали йому право «життя і смерті» щодо його дітей. Проте право «життя і смерті» свідчить не про тиранію батьківської влади, а про святість сім'ї як соціального осередку суспільства, важливість її духовної унікальності.

П. Гіро наголошує, що ніхто

усіх членів *familia* і турбота про підтримку і примноження цієї слави складали головну мету їхнього життя [12].

Сказане свідчить, що авторитет батька в римській сім'ї мав визнаний вплив на переконання й поведінку дітей. Батько, як і предки, ставав взірцем поведінки, заслуговував високої довіри до його дій, порад і вчинків. У контексті виховання, чесноти батька (авторитет) трансформувались у важливий засіб сімейного виховання дітей, ефективний метод формування цінностей, соціально-позитивної поведінки не лише у сім'ї, а й у соціумі, забезпечували встановлення суспільно прийнятних норм взаємовідносин дітей з батьками та іншими членами сім'ї.

Право власності батька мало ще один важливий виховний ефект – воно трансформувалось в обов'язок виховання синів. Права і обов'язки батька щодо виховання дітей, а також обов'язки сина ґрунтовно описані у відомому творі Катона Старшого «Настанови для сина».

Найперше, батько був зобов'язаний навчити сина управляти фамільним майном та примножувати його. С. Смірін, покликаючись на праці Цицерона, повідомляє, що батьки сімейств, які мають синів, найбільше бажають, щоб вони віддали свою працю й уміння на благо фамільній батьківщині. Син, більше ніж інші члени сім'ї, зобов'язаний займатися сільськогосподарською працею, оскільки він працює для себе [10, с. 18-40]. Проте повновладним господарем син може стати лише після смерті батька. Саме таким чином здійснювалась зміна глав сімей.

Науковець сучасної доби М. Сергєєнко пише, що окрім розум

суду). Усі права батька були освячені релігійною традицією і сприймалися суспільством і домочадцями як природні. Визнання батька як головного жреця сімейного культу, мало наслідком сакралізацію його влади над членами сім'ї. Це надавало владі батька божественного характеру, унеможливлювало непослух і непокору з боку усіх домочадців, а не лише дітей. Традиція передачі сімейного культу по чоловічій лінії об'єднувала сім'ю родинними духовними цінностями. Домочадці виховувалися в дусі поваги до вірувань і звичаїв предків, беззаперечного підкорення батьківській владі. Тому сімейні релігійні культу необхідно розглядати як специфічні сакральні методи батьківського виховання, які охоплювали своїми впливами як дітей, так і дорослих членів сім'ї. Присутність у життєдіяльності римської сім'ї, приналежних лише їй релігійних культів, надавала сім'ї певного соціокультурного колориту, який мав безпосередній вплив на виховання. Релігійний характер сімейного виховання римлян зберігався в усі історичні періоди розвитку римської державності, і лише з прийняттям християнства воно набуло іншого змісту.

Аналіз інституту батьківської влади дав можливість визначити його соціокультурні особливості. До них необхідно віднести: зосередження майнових, релігійних і судових прав у руках батька; підвладність членів сім'ї у внаслідок поділу громадян на осіб свого і чужого права; узаємозалежність розвитку прав приватної власності з правами батька; дихотомія «право-обов'язок», яка урівноважувала права і обов'язки батька; релігійна сакралізація прав батька; релігійна дихотомія «право-наслідок». Указані соціокультурні особливості інституту батьківської влади зберігалися в усі історичні періоди розвитку римської державності й лише з прийняттям християнства набули іншого змісту. Трансформація ін

13. Marquardt J. Das Privatleben der Römer. Th. 1. Die Familie / J. Marquardt // Handbuch der römischen Alterthümer / J. Marquardt, Th. Mommsen. – Lpz., 1886. – T. 7.
14. Westrup C. W. Introduction to early Roman law: Comparative sociological studies, The patriarchal joint family / C. W. Westrup. – Copenhagen, 1934, 1939, 1944, 1950, 1954. – V. I-V.

References

1. Gaj. Institucii. Kn. 1. [Elektronnyj resurs] / Per. s lat. F. M. Dybinskogo v redakcii V. A. Savel'eva, L. L. Kofanova. – Moskva : Jurist#, 1997. – Rezhim dostupa: <http://ancientrome.ru/ius/i.htm?a=1446001000> (data obrashhenija: 24.11.2020). – Nazvanie s jekrana.
2. Giro P. Chastnaja i obshhestvennaja zhizn' rimljan / P. Giro ; predisl. A. A. Novikov. – SPb. : Aletejja, 1995. – 592 s.
3. Koz'jakova M. I. Istorija. Kul'tura povsednevnost'. Zapadnaja Evropa ot antichnosti do HH veka [Elektronnyj resurs] / M. I. Koz'jakova. – Moskva : Ves' mir 2002. – 360 s. – Rezhim dostupa: <https://www.booksite.ru/localtxt/koz/yak/ova/his/tory/index.htm> (data obrashhenija: 24.11.2020). – Nazvanie s jekrana.
4. Majak I. L. Rim pervyh carej (Genezis rimskogo polisa) / I. L. Majak. – Moskva : Izd-vo Moskov. un-ta, 1983. – 272 s.
5. Medvedev V. G. Sub'kty prava v Drevnem Rime / V. G. Medvedev // Vektor nauki. Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta / Tol'jat. gos. un-t. – Tol'jatti, 2009. – №

УДК 159.9: 316.48

DOI 10.31652/2415-7872-2020-64-147-152

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

I. М. Габа, orcid.org/0000-0003-4606-4504

У статті представлено результати емпіричного дослідження соціальної активності як якісної характеристики просоціальної спрямованості особистості, внутрішньо детермінованої її індивідуальними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями, яке назовні проявляється у прагненні до перетворення соціуму і себе та відповідних діях (соціальній діяльності). На основі одержаних результатів встановлено залежність показників професійної самореалізації від чинників соціальної активності студентської молоді.

Ключові слова: соціальна активність, професійна самореалізація, самоефективність, ціннісна сфера, студентська молодь.

EMPIRICAL STUDY OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH

I. M. Haba

The article presents the results of an empirical study of social activity as a qualitative characteristic of professional self-realization of the individual, internally determined by his individual needs, values, volitional characteristics and characteristics, which is manifested in the desire to transform society and self and appropriate actions (social activities). It is noted that professional self-realization is considered in a broader context and includes social activity as one of the forms of success. It was found that professional self-realization of the individual requires an appropriate mode of activity, which is characterized by purposefulness, freedom, independence and occurs as needed, and social

підходів у вивченні даного феномену, виокремлюється загальна позиція щодо уявлення професійної самореалізації. Її визначають як самостійну складову самореалізації, що потребує професійної діяльності направленої на досягнення успіху.

Природа та сутність феномену соціальної активності, її структура та загальні закономірності розвитку розкрито у роботах К. Альбуханово-Славської, А. Базиленко, Ю. Воробйова, А. Мурзіної, О. Шакірової, С. Шашенко. Деякими дослідниками було виявлено вплив на формування соціальної активності: мотивації (І. Зарубінська, В. Новіков, С. Чолій та ін.), ціннісних орієнтацій (М. Боришевський, А. Волочков, Р. Павелків, Л. Романюк, Н. Шевченко та ін.), емоцій та вольових характеристик (Л. Божович, Ю. Гіппенрейтер, В. Іванніков, К. Шамлян та ін.). Теоретично обґрунтовано різні види соціальної активності: громадянську (Л. Кияшко, А. Краснякова, Т. Саврасова-В'юн, О. Харланова та ін.), трудову (В. Мордкович, М. Рожков), творчу (В. Гаврилюк, В. Овчинніков), тощо. Унаслідок цього особливої уваги набуває питання досягнення професійної самореалізації в залежності від соціальної активності особистості. Оскільки сензитивним періодом для їх формування є студентський вік, необхідним є визначення соціальної активності як ефективної форми професійної самореалізації у студентській молоді.

Метою статті є емпіричне дослідження взаємозв'язку соціальної активності та професійної самореалізації сучасної молоді.

Проблема соціальної активності і професійної самореалізації є предметом різнобі

і 16 низький, за шкалою виробничих взаємин 46 середній рівень і 14 низький рівень (рис.2). Зауважимо, що відсутність високого рівня інтернальності, на нашу думку, спричинено віковою категорією опитаних: студентська молодь, яка знаходиться на порозі вибору життєвого шляху після закінчення навчального закладу і не має повної впевненості в своїх діях.

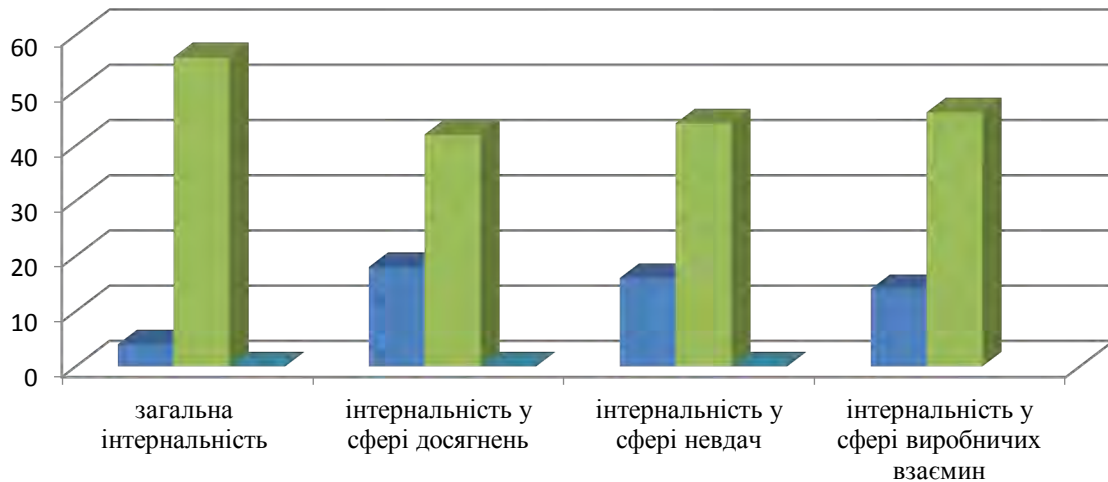


Рис. 2. Показники рівня інтернальності.

Таким чином, можемо зробити висновок, що майже всі досліджувані мають середній рівень суб'єктивного контролю над ситуацією в загальному в звичайному житті. Якщо ж розглядати сфери, які належать до професійної самореалізації, а саме досягнень, невдач і виробничих стосунків то визначаємо переважаючим середній рівень суб'єктивного контролю, тобто досліджувані здатні досягати успіху, адекватно відноситися до невдач і при цьому зберігати непогані відносини з колегами по роботі, що дуже важливо для успішного фахівця.

Дослідивши професійну життєву сферу і життєві цінності за допомогою методики МТЖЦ В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина визначили,

у шкалах досягнень, особистого престижу, активних соціальних контактів. Шкала креативності ж відрізняється переважанням високого рівня у 53% опитаних, середній рівень зафіксовано у 27% і 20% низький. Спостерігається закономірність коливання даних шкал життєвих цінностей із професійною сферою. (рис. 4.)

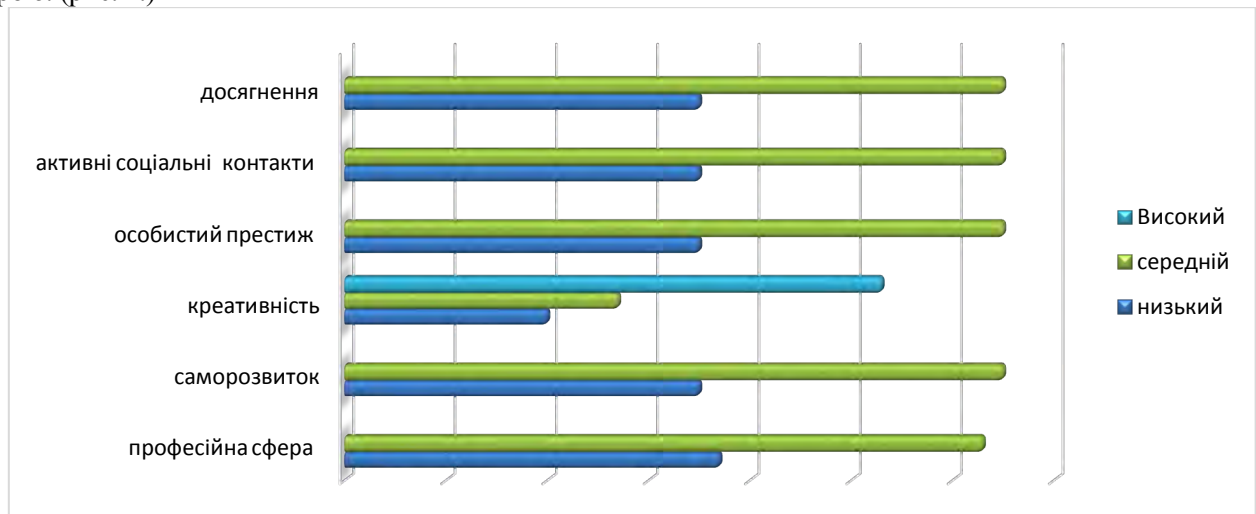


Рис. 4. Порівняння рівнів життєвих цінностей із

методиці дослідження самооцінки її рівень та адекватність визначаються як відношення між «Я» ідеальним та «Я» реальним.

Характеристики, які собі приписує людина, не завжди є адекватними. Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацій та емоційними особливостями особистостями. Від самооцінки також залежить інтерпретація набутого досвіду та очікування людини стосовно себе та інших представників соціокультурного середовища. Вважаємо, що показник адекватності є надзвичайно важливим для самореалізації студентів у емоційно-вольовій сфері.

Показники за шкалою визначають такі рівні самооцінки: ВН – високий неадекватний, ВА – високий адекватний, СА – середній адекватний, НА – низький адекватний, НН – низький неадекватний. Серед досліджуваних 80% мають середній адекватний рівень самооцінки і лише 20% низький адекватний.

З метою підтвердження припущення про те, що соціальна активність – це ефективна форма професійної самореалізації студентської молоді застосовувалися методи математично-статистичної обробки емпіричних даних. У процесі математично-статистичної обробки перевірялося, в першу чергу, дві гіпотези:

H_1 : Соціальна активність є формою професійної самореалізації студентської молоді.

H_0 : Соціальна активність не є формою професійної самореалізації студентської молоді.

Статистичний аналіз одержаних даних проводився за допомогою програми SPSS v.17.0.

З прагненням до прийняття у самоефективності в міжособистісному спілкуванні виявлений обернений зв'язок ($r_{xy}=-0,776$, при $p\leq 0,01$), і прямий зв'язок з страхом відторгнення ($r_{xy}=0,889$, при $p\leq 0,01$), тобто молодь будучи активна в спілкуванні боїться бути відторгнутою.

3. Загальна інтернальність прямо корелює рівнем самооцінки ($r_{xy}=0,875$, при $p\leq 0,01$ і професійною сферою ($r_{xy}=0,408$, при $p\leq 0,01$), та її складовими:

- загальна інтернальність – саморозвиток ($r_{xy}=0,478$, при $p\leq 0,01$);
- загальна інтернальність – креативність ($r_{xy}=0,504$, при $p\leq 0,01$);
- загальна інтернальність – досягнення ($r_{xy}=0,315$, при $p\leq 0,05$);
- загальна інтернальність – особистий престиж ($r_{xy}=0,279$, при $p\leq 0,05$).

Проте вона корелює в оберненому зв'язку з активністю соціальних контактів, ($r_{xy}=-0,565$, при $p\leq 0,01$) і з прагненням до прийняття ($r_{xy}=-0,707$, при $p\leq 0,01$).

Можемо при

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

В. І. Шахов, orcid.org/0000-0003-1535-2802

В. В. Шахов, orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті проаналізовано та узагальнено результати виконаного емпіричного дослідження соціально-психологічних ресурсів, що визначають психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Були виявлені суттєві відмінності у показниках професійної ідентичності студентів першого та четвертого курсів, що визначають сформований статус професійної ідентичності. Зокрема, найбільш суттєві відмінності у статусі професійної ідентичності між студентами першого і четвертого курсів були виявлені за шкалами автономії, служіння і викли

своєрідним доповненням до більш відомих традиційних форм організації навчальної діяльності, до того ж вони сприяють особистісному зростанню майбутніх фахівців [3].

Показником закріпленості індивіда в професії можна вважати наявність сформованого соціально-психологічного чинника професійної ідентичності. До того ж необхідно брати до уваги, що не завжди результати, отримані в попередні роки, будуть надійними при поясненні професійної ідентичності фахівців сьогодні, оскільки цей процес є досить динамічним. Так як і будь-які інші процеси, що пов'язані з аналізом соціальних реалій, соціальна психологія є галуззю науки, що досить швидко змінюється, особливо це помітно при розгляді самого предмета досліджень [4].

Розглядаючи можливу перспективу зміни наукової парадигми, Г. Андреева звертає увагу на те, що в соціальній психології довго панувала думка про непохитність законів соціальної поведінки, характерних для стабільного суспільства. Особливо це помітно при розгляді "стабільність – нестабільність", що взагалі не фігурувала в дослідженнях протягом тривалого часу. У цьому випадку особ

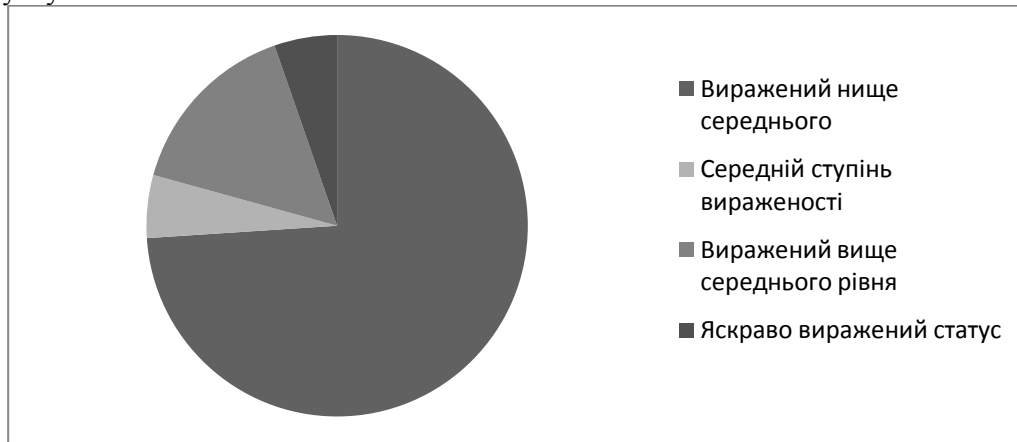
вважати чіткі лінії розподілу повноважень щодо прийняття рішень у закладі освіти; стандартизовані правила і процедури, які мають виконуватися співробітниками й студентами; механізми контролю та обліку.

Ринковий тип організації культури – це тип організаційної культури, що обумовлюється функціонуванням закладу вищої освіти з орієнтацією на зовнішнє оточення, а не на свої внутрішні справи. Ринкова культура оцінюється співробітниками й студентами як місце роботи або навчання, орієнтоване на результати. Переважна якість лідерів у ЗВО із таким типом культури – суворі конкуренція, вимогливість і непохитність. У такому випадку акцентується увага на зовнішніх позиціях закладу вищої освіти й контролі за якістю, своєчасністю та актуальністю. Основним завданням керівництва налаштувати та провести операції обмінів, продажів, контрактів з іншими клієнтами з метою досягнення конкурентної переваги.

Членів організації пов'язує прагнення перемагати, бути першими серед конкурентів, що переймається студентами закладу вищої освіти. Успіх визначається в даному типі організаційної культури в обсягах зайнятої ринкової частки й проникнення на ринки освітніх послуг, адже важливим є вип

відбуваються під впливом існуючого соціального контексту (соціум, сім'я, школа, оточення друзів, тощо), що також, у свою чергу, сприяє формуванню мотивації і характеру конкретних, спрямованих на професію, дій майбутнього фахівця. Другим етапом становлення професійної ідентичності є накопичувально-екстеріоризаційний. Даний етап містить в собі академічну професійну підготовку, тобто традиційне навчання та цілеспрямовані впливи на індивіда, а також спрямований на професійно орієнтований особистісний розвиток, отримання відповідних професійних знань, умінь та практичних навичок, пошуки зразків для наслідування, входження особистості до професійної спільноти, отримання зворотного зв'язку, підтримки, рефлексії та формування уявлення про себе як про фахівця. Для вдалого проходження даного етапу становлення професійної ідентичності необхідне гармонійне поєднання саморозвитку, традиційного навчання та спеціально організованого професійно орієнтованого навчання. Наступним є інтеріоризаційний етап становлення професійної ідентичності. Його найчастіше можна побачити реалізованим вже на післядипломному рівні, де є інтернатура, перші роки сам

В процесі дослідження за «Методикою вивчення статусів професійної ідентичності» було визначено також ступінь вираженості переважаючих статусів ідентичності серед студентів. Зокрема, аналізуючи відповіді студентів, для яких характерним є статус мораторію (криза вибору), можна стверджувати, що у 50% досліджуваних студентів даний статус є вираженим нижче середнього, у 36% він має середній ступінь вираженості, у (10,4%) виражений вище середнього і у 3,6% – мораторій яскраво виражений. Результати подано на рисунку 2.



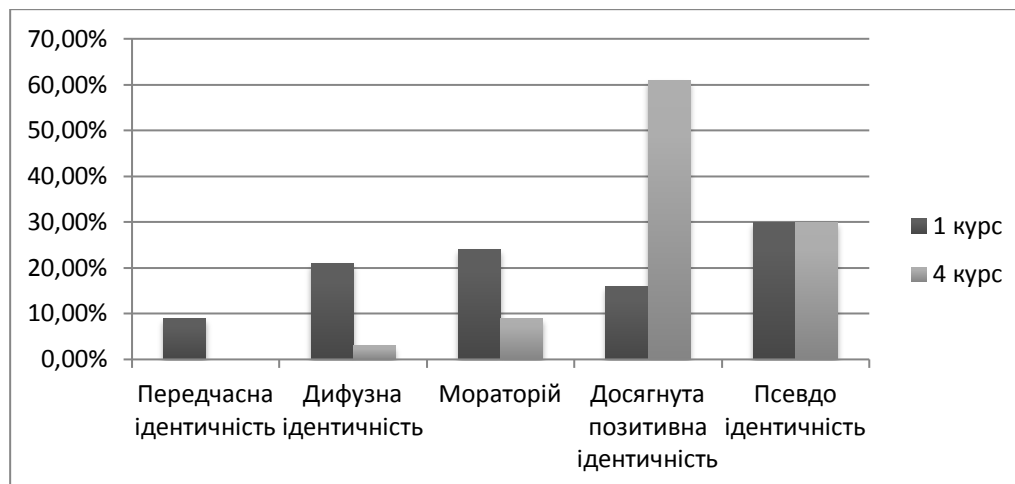


Рис.4. Розподіл досліджуваних за статусом професійної ідентичності.

За методикою «Визначення професійної

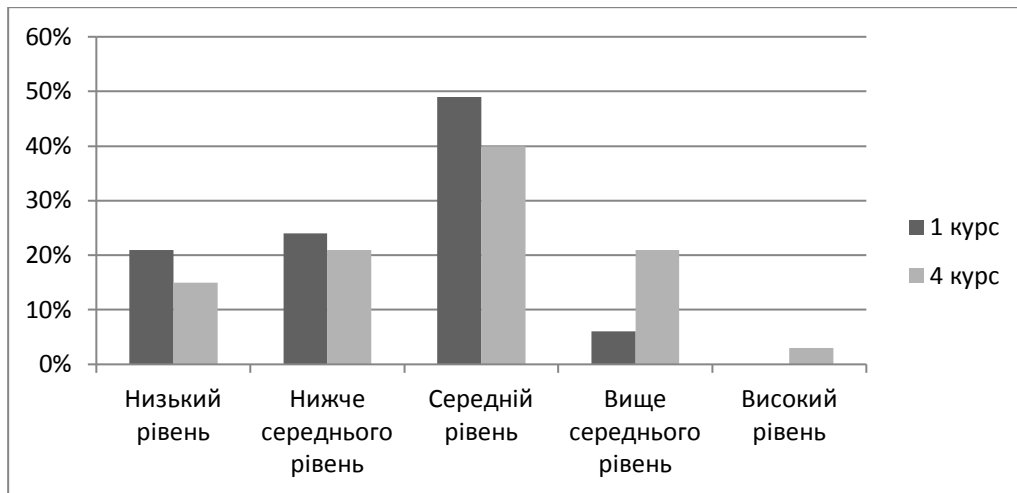


Рис. 6. Розподіл досліджуваних за рівнем мотивації досягнення успіху.

За допомогою опитувальника «Якорі кар'єри» Е.Шейна, було отримано дані, що свідчать про прийняття професійних норм і цінностей, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії, зд

Значною відмінністю між студентами першого і четвертих курсів характеризуються дані за шкалою «мораторій» ($p = 0,01$, при $p \leq 0,05$), що свідчить про переважання в студентів першого курсу стану кризи ідентичності й активні намагання її розв'язати, випробовуючи різні варіанти. Статус «мораторію», зазвичай, передбачає високу тривожність. Також значущий показник виявлено за шкалою «сформований статус професійної ідентичності» ($p = 0,01$, при $p \leq 0,05$). Сформований статус професійної ідентичності притаманний четвертому курсу, що свідчить про визначеність професійних планів.

Достовірно значущі відмінності за методикою вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» (Л.Б. Шнайдер) були виявлені статистично достовірні відмінності ($p = 0$, при $p \leq 0,05$

НАШІ АВТОРИ

Бурлака Неля Іванівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вацьо Михайло Васильович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри мистецьких дисциплін, дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вороньцька Валентина Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Гуманітарна гімназія №1 імені М.І. Пирогова Вінницької міської ради».

Габа Ірина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мельник Оксана Федорівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з виховної роботи Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу Житомирської обласної ради.

Мірошніченко Віта – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Національної академії Національної гвардії України (м. Харків).

Мороз Олена Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Непомняща Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

Випуск 64 • 2020 р.

Підписано до друку 19 листопада 2020 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 28,45
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-