

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 1 (75), 2018

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2018

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 7 від 22.01.2018)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Стативка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 912.43:004.031.42 (004.922)

Світлана Бабійчук

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-6556-9351

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/003-011

ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ ЗОНДУВАННЯ ЗЕМЛІ ЯК ЗАСОБИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

У статті розглянуто практичний досвід інформатизації дисциплін природничого циклу в Малій академії наук України через застосування геоінформаційних систем та дистанційного зондування Землі. Інформатизація освіти розглядається через призму концепту Нової української школи. Визначено деякі підходи до розуміння дефініцій «інформаційно-комунікаційні технології» та «інформатизація». Висвітлено можливості й особливості застосування геоінформаційних систем та дистанційного зондування Землі в науково-дослідницьких роботах учнів Малої академії наук України. Розглянуто процес вивчення основ геоінформаційних систем та дистанційного зондування Землі в Малій академії наук України, яке ґрунтується на формуванні в учнів геоінформаційної компетенції – уміння та готовності шукати, створювати та аналізувати просторово прив'язану інформацію, міркувати та приймати рішення з огляду на просторово-координовані дані та їх аналіз. Геоінформаційну компетентність розглянуто як складову інформатичної компетентності. Перспективними напрямками подальших розвідок є вдосконалення методики та обґрунтування нових методів застосування геоінформаційних систем і дистанційного зондування Землі в навчальній та дослідницькій діяльності учнів.

Ключові слова: дисципліни природничого циклу, інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, геоінформаційні системи, дистанційне зондування Землі, Мала академія наук України, геоінформаційна компетентність, дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Нові цілі модернізації освітньої галузі, через концепт Нової української школи, спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в інформаційному суспільстві, яке постійно змінюється. Сучасна філософія освіти потребує принципово нових наукових досліджень, обґрунтованих та послідовно запроваджених передових науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти, у тому числі через застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Аналіз актуальних досліджень Педагогічні аспекти застосування ІКТ у навчанні досліджували такі вчені: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жидецький, Н. Морзе, С. Довгий, Д. Швець, Г. Дегтярьова, Л. Петухова та ін. Використання ГІС у шкільній освіті України є новою та недостатньо вивченою педагогічною проблемою, якою активно займаються Л. Даценко, В. Остроух (картографічна компонента шкільної географічної освіти в умовах інформатизації суспільства, навчальна картографія в умовах інформатизації суспільства, вивчення основ геоінформаційних систем у профільних класах).

Метою статті є висвітлення досвіду інформатизації дисциплін природничого циклу в Малій академії наук України через застосування геоінформаційних систем та дистанційного зондування Землі.

Методи дослідження: теоретичний аналіз педагогічних концепцій формування інформатичної та геоінформаційної компетентності учнів Малої академії наук України; педагогічне спостереження; моніторинг науково-дослідницьких досягнень учнів Малої академії наук України через призму інформатизації дисциплін природничого циклу.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концептом «Нової української школи», наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності [6]. Метою та наслідком застосування ІКТ у навчальній діяльності школи є інформатизація освіти.

За визначенням В. Бикова, «інформатизація освіти – це сукупність взаємопов'язаних, організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів інформаційно-комунікативних технологій) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток)» [1, с. 31]. На думку І. Роберт [8, с. 115], це процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки й оптимального використання сучасних засобів ІКТ, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання та виховання.

Науковець Д. Швець акцентує увагу на залученні нових джерел інформації, застосуванні нових засобів управління нею, зміні методики навчання на базі всебічного використання комп'ютерної, комунікаційної та мультимедійної техніки [9].

Для позначення рівня знань, умінь і навичок особистості щодо роботи з ІКТ використовують поняття «інформаційна компетентність». За Г. Дегтярьовою, – це здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації;

уміння працювати з різними видами інформації; знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися; на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану із професійною діяльністю [3]. Науковець Л. Петухова розглядає термін «інформатична компетентність» як системний обсяг знань, умінь і навичок набуття, перетворення, передавання й використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій [7, с. 3].

Інформаційна компетенція, за В. Бондарем, належить до основних груп компетенцій і являє собою оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію [2, с. 187]. Інформаційна компетентність, на нашу думку, – це компонент загальної культури, якісний показник володіння ІКТ учнем.

Отже, інформатизація та впровадження ІКТ в усі сфери суспільства сприяли появі нових дефініцій у педагогіці. Аналіз розвитку нових інформатичних понять сприяє розширенню їх розуміння і грамотному застосуванню працівниками освіти.

Мала академія наук України (МАН України) здійснює інформатизацію дисциплін природничого циклу, у тому числі через застосування геоінформаційних систем (ГІС) та дистанційного зондування Землі (ДЗЗ) у відділенні наук про Землю. Концептуально інформатизація природничих дисциплін відбувається за декількома векторами: застосування ІТ у дослідницькій діяльності учнів; здійснення проектної діяльності із застосуванням ІТ; постійне підвищення кваліфікації керівників секцій та відділень Малої академії наук України в напрямі опанування сучасних ІТ; співпраця з українськими та міжнародними організаціями із застосування ІТ в освіті.

У природничих дисциплінах Малої академії наук України відбувається унікальна для нашої держави інформатизація освіти, яка виражається в застосуванні ГІС та ДЗЗ у дослідницькій діяльності учнів. ДЗЗ – це сукупність методів одержання інформації про атмосферу, земну поверхню і приповерхневі шари суходолу та водної оболонки планети, використовуючи матеріали зйомок із космічних та авіаційних апаратів у різних діапазонах спектрів електромагнітних коливань відбитого та власного випромінювання. Цей напрям в англійській літературі одержав назву «remote sensing», тобто вивчення предметів і явищ на відстані [4, с. 8]. Тенденції міжнародного розвитку ДЗЗ в останні роки свідчать, що найперспективнішими напрямками у близькому майбутньому будуть масове використання комплексу мультиспектральних знімків високої просторової та спектральної здатності в різних діапазонах та їх тематичної комп'ютерної інтеграції на основі принципів синергетичної обробки зображень. Щоб не залишитися на узбіччі науково-технічного поступу, слід продовжити дослідження саме в зазначеному напрямі [5, с. 15–16].

ГІС та ДЗЗ дають можливість накопичувати й аналізувати просторову інформацію, оперативно знаходити потрібні відомості та відображати їх у зручному для використання вигляді. Просторова інформація – це те, з чим людина стикається практично кожен день незалежно від сфери своєї діяльності. Це може бути схема метро або план будівлі, топографічна карта або схема взаємозв'язків між офісами компанії, атлас автомобільних доріг або контурна карта тощо. Застосування ГІС та ДЗЗ дозволяють збільшити швидкість та якість роботи з просторовою інформацією в порівнянні з традиційними методами картографування.

У 2017 році учні Малої академії наук України вперше взяли участь у науково-освітній програмі американського Національного управління з аеронавтики й дослідження космічного простору (NASA) «Sally Ride EarthKAM (Earth Knowledge Acquired by Middle school students)». Мета участі учнів у проекті полягала у знайомстві з процесом оновлення просторової інформації карат, через знімки земної поверхні з космосу. Використовувалися актуальні знімки земної поверхні за певними координатами, зроблені камерою, що розташована на борту Міжнародної космічної станції NASA (Рис. 1). Доступ до апаратури Міжнародної космічної станції NASA відкривається впродовж кількох коротких місій на рік.

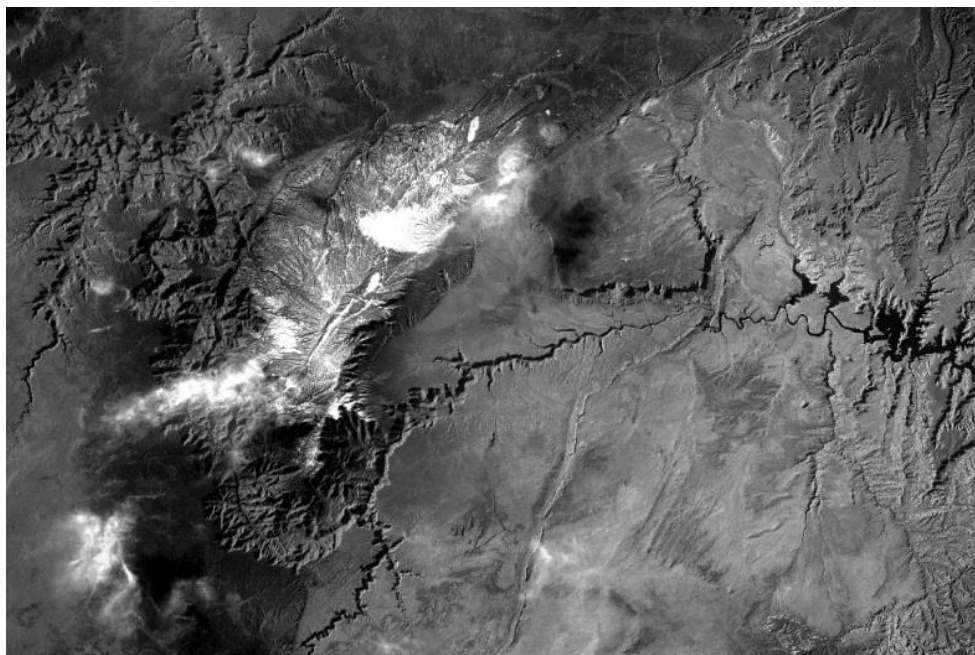


Рис. 1. Космознімок ріки Арізона зроблений з Міжнародної космічної станції NASA. Автор: Алексик Наталія, учениця секції «ГІС у географії»

Роль ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників має трансдисциплінарний, просторово-координатний та аналітичний характер. Трансдисциплінарний – оскільки за допомогою ІТ оперує просторово-прив'язаною інформацією (географічною, екологічною, біологічною, історичною та іншою). Просторово-координатний, будь-яка географічна інформація містить відомості про просторове положення, будь-то прив'язка до географічних або

інших координат, або посилання на адресу, поштовий індекс, виборчий округ або округ перепису населення, ідентифікатор земельної або лісової ділянки, назва дороги тощо. Аналітичний характер полягає в отриманні відповіді на прості запитання (Хто власник даної земельної ділянки? На якій відстані один від одного розташовані ці об'єкти? Де розташована дана промзона?) і більш складні, які потребують додаткового аналізу, запити (Де є місця для будівництва нового будинку? Який основний тип ґрунтів під ялиновими лісами? Як вплине на рух транспорту будівництво нової дороги?). За допомогою ГІС можна виявляти й задавати шаблони для пошуку, визначати результати сценаріїв за типом «що буде, якщо ...».

Отже, ГІС у дослідницькій діяльності старшокласників – це застосування інтегрованої сукупності апаратних, програмних та інформаційних засобів, що оперують просторово-координованою інформацією в інтелектуально-творчій діяльності старшокласника у процесі виконання дослідницьких завдань з метою пошуку відповідей на невідоме, отримання нових знань про об'єкти і процеси та поглиблення вже накопичених знань із предмета.

ГІС у дослідницькій діяльності ґрунтується на формуванні в учнів геоінформаційної компетентності, яка є складовою інформатичної компетентності. Це поняття багатогранне, оскільки містить комплекс компетенцій, які повинні формуватися в учня. На нашу думку, найбільш оптимальним визначенням терміну геоінформаційної компетентності є проявлені на практиці прагнення і вміння використовувати інформацію про географічне розташування об'єкту на земній поверхні, створювати і працювати з географічною базою даних та інтерпретувати її у картографічний формат, що дозволить приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Розвиток цієї компетентності сприяє: ефективній інтеграції учнів у суспільство як своєї країни зокрема, так і нашої планети загалом, визначення своєї географічної позиції щодо певних просторових об'єктів. Геоінформаційна компетентність дозволяє розвивати такі риси в учнів, як уміння та готовність шукати просторово прив'язану інформацію, вивчати, думати, діяти з огляду на просторово-координовані дані та їх аналіз.

Як приклад розглянемо формування геоінформаційної компетентності учнів через дослідницьку діяльність у секції «ГІС у географії» Малої академії наук України. Наприклад, розглянемо наукову роботу учениці 10-го класу Русанівського ліцею, присвячену вивченню сміттєвих полігонів міста Києва за допомогою створення спеціалізованої ГІС. Для наповнення ГІС застосовувалися три основні джерела даних про стихійні сміттєзвалища: обробка даних ЗМІ за темою нелегальних сміттєвих полігонів та їх ліквідацію, заявки на карті Міністерства екології та природних ресурсів України та на основі аналізу зображень Google Earth.

За методикою створення ГІС створено карту існуючих офіційних та деяких стихійних сміттєзвалищ Києва. Учениця створила шар електронної карти, на якій проставлено інформаційні точки офіційних та деяких стихійних сміттєзвалищ, також обмежені площі офіційних полігонів та позначено завод «Енергія». Для ГІС-проекту в якості топографічної основи була застосована одна з базових карт, які надаються для вільного користування в середовищі ArcMap програмного комплексу ArcGIS.



Рис. 2. Карта несанкціонованих сміттєзвалищ міста Києва

Автор: Фарафоновна Євгенія Володимирівна, учениця 10 класу Русанівського ліцею, Дніпровського району, м. Києва

Для картографування несанкціонованих звалищ база даних ГІС була наповнена наступними розділами: джерело інформації про звалище, переважаючий тип сміття, статус (ліквідоване чи активне), зображення та коментар про особливості звалища, наприклад, про наявність небезпечних відходів та ін.

Створені мапи дозволяють кожному жителю міста Києва, а також відповідним органам влади визначити місцезнаходження стихійних і офіційних полігонів міста Києва для їх подальшого моніторингу.

Звалища				
Information_Source	Trash_Type	Status	Image	Comment
ЗМІ	Ртуть	Активне	<Ras	Завод "Радикал", до 200 т ртуті
ЗМІ	Технічні, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Озеро, в яке скидають технічні відходи Дарницької ТЕЦ
ЗМІ	Небезпечні відходи	Ліквідовано	<Ras	Звалище люмінесцентних ламп
ЗМІ	Побутові	Активне	<Ras	Звалище, створене жителями приватного сектору
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, скло, будівельні, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Зафіксовані відходи 1-4 класу небезпеки
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, будівельні, скло	Активне	<Ras	Зафіксовані неодноразові пожежі
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, будівельні	Активне	<Ras	Смітники на площі близько 18 км2
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Будівельні, побутові	Активне	<Ras	Закрита територія
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Звалище, створене жителями приватного сектору
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Смуга сміття довжиною 700 м із сміттєзвалищем
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Ліквідовано		Звалище, створене відпочиваючими на оз. Редькіно
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Будівельні	Активне		Звалище постійно поповнюється будівельним сміттям
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові, небезпечні відходи	Активне	<Ras	Засмічення гірля р. Либідь, зафіксовані люмінесцентні лампи
Інтерактивна Карта Міністерства екології	Побутові	Активне	<Ras	Велика кількість побилинних звалищ в лісі
Карти Google	Побутові	Активне	<Ras	Звалище поряд із цвинтарем
Карти Google	Побутові, будівельні, деревина	Активне	<Ras	Зафіксована пожежа
Карти Google	Будівельні	Активне	<Ras	Звалище на території старої недобудови
Карти Google	Будівельні, побутові	Активне		Закрита територія
Карти Google	Будівельні	Активне	<Ras	Закрита територія, сітя звозиться з жовтня 2016 р.
Карти Google	Побутові, будівельні	Активне	<Ras	Зафіксована наявність ртутних ламп
Карти Google	Побутові	Активне		<Null>
Карти Google	Побутові	Активне		<Null>
Карти Google	Побутові	Активне		<Null>

Рис. 3. Карта несанкціонованих сміттєзвалищ міста Києва

Автор: Фарафонова Євгенія Володимирівна, учениця 10 класу Русанівського ліцею, Дніпровського району, м. Києва

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Застосування ГІС у дослідницькій діяльності позитивно впливає на підвищення творчої активності старшокласників. Учень відходить від позиції об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає активним суб'єктом навчання, може самостійно здобувати необхідну інформацію і просторово її прив'язувати та аналізувати. Водночас, за всіх позитивних аспектів потрібно відзначити, що нині методика використання ГІС у дослідницькій діяльності учнів старшої школи перебуває на стадії розроблення й удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2010). Відкрита освіта в Єдиному інформаційному просторі. *Педагогічний дискурс*, 7, 30–35 (Bykov, V. Yu. (2010). Open education in the Single information space. *Pedagogical discourse*, 7, 30–35).
2. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. К.: Либідь (Bondar, V. I. (2005). *Didactics*. Kyiv: Lybid).
3. Дегтярьова, Г. А. *Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти спеціаліста*. Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degssue.pdf> (Dehtiarova, H. A. *Formation of ICT-competence of teachers-philologists in the system of continuing education of a specialist*. Retrieved from: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degssue.pdf>).
4. Довгий, С. О., Лялько, В. І., Трофимчук, О. М., Федоровський, О. Д., Азімов, О. Т. (2001). *Інформатизація аерокосмічного землезнавства. НАН України*. Ін-т геол. наук. Центр аерокосм. дослідж. Землі, Рада нац. безпеки і оборони України, Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. К.: Наук. думка (Dovhyi, S. O., Lialko, V. I., Trofymchuk, O. M., Fedorovskyi, O. D., Azimov, O. T. (2001). *Informatization of aerospace science*. Kyiv: Naukova Dumka).

5. Довгий, С. О. (2013). *Моніторинг навколишнього середовища з використанням космічних знімків супутника NOAA*. Київ: ФОП Пономаренко Є. В. (Dovhyi, S. O. (2013). *Monitoring of environment with the use of the NOAA satellite*. Kyiv: FOP Ponomarenko).

6. *Нова українська школа*. (2016). Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf (*New Ukrainian School*. Retrieved from: mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf).

7. Петухова, Л. Є. (2008). Інформативна компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 3–5 (Pietukhova, L. Ye. (2008). Informative competence of the future specialist as a pedagogical problem. *Computer at school and family*, 1, 3–5).

8. Роберт, И. В., Панюкова, С. В., Кузнецов, А. А., Кравцова, А. Ю. (2008). Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дрофа (Robert, I. V., Paniukova, S. V., Kuznetsov, A. A., Kravtsova, A. Yu. (2008). *Information and communication technologies in education*. Moscow: Drofa).

9. Швець, Д. Є. (2004). *Соціокультурні аспекти інформатизації вищої освіти* (дис... канд. соціол. наук: 22.00.04); Запорізька держ. інженерна академія. Запоріжжя (Shvets, D. Ye. *Socio-cultural aspects of informatization of higher education* (PhD thesis). Zaporizhzhia).

РЕЗЮМЕ

Бабийчук Светлана. Геоинформационные системы и дистанционное зондирование Земли как средства информатизации дисциплин естественнонаучного цикла в Малой академии наук Украины.

В статье рассмотрен практический опыт информатизации дисциплин естественнонаучного цикла в Малой академии наук Украины с применением геоинформационных систем и дистанционного зондирования Земли. Информатизация образования рассматривается через призму концепта Новой украинской школы. Определены некоторые подходы к пониманию дефиниций «информационно-коммуникационные технологии» и «информатизация». Рассмотрены возможности и особенности применения геоинформационных систем и дистанционного зондирования Земли в научно-исследовательских работах учащихся Малой академии наук Украины. Приведены краткие примеры процесса изучения основ геоинформационных систем и дистанционного зондирования Земли в Малой академии наук Украины, которое основывается на формировании у учащихся геоинформационной компетенции – умение и готовность искать, создавать и анализировать пространственную информацию, рассуждать и принимать решения с учетом пространственно-координированных данных и их анализа. Геоинформационная компетентность рассмотрена как составляющая информатической компетентности. Перспективными направлениями дальнейших исследований является совершенствование методики и обоснование новых методов применения геоинформационных систем и дистанционного зондирования Земли в учебной и исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: дисциплины естественнонаучного цикла, информатизация, информационно-коммуникационные технологии, геоинформационные системы, дистанционное зондирование Земли, Малая академия наук Украины, геоинформационная компетентность, исследовательская деятельность.

SUMMARY

Babiichuk Svitlana. Geoinformation systems and remote sensing as the means for informatization of the natural science disciplines of the Minor Academy of Sciences of Ukraine.

In the article the practical experience of informatization of the natural science disciplines of the Minor Academy of Sciences of Ukraine with means of geographic information system and remote sensing is being considered. Informatization of education is considered through the prism of the concept of the New Ukrainian School. The modernization of the educational sector, which is laid in the ground of the New Ukrainian School concept, should adapt students to the conditions of changing and improving of the information society.

Some approaches to understanding the definitions “information and communication technology” and “informatization” have been defined. The specifics of application of geoinformation systems and remote sensing into the studies of students of the Minor Academy of Sciences of Ukraine have been considered.

The process of learning and using geoinformation systems and remote sensing at the Minor Academy of Sciences of Ukraine is considered, which is based on the formation of geoinformational competence of students. Geoinformation competence was considered as the abilities and readiness to look for, create and analyze spatially information, to think and make decisions, which are based on spatially coordinated data and their analysis. Geoinformation competence is considered as a component of information competence.

Application of geoinformation systems and remote sensing in students research activities are positively influencing the increase of creative activity of senior pupils. Students depart from the position of the passive object of learning and become active ones. Students can independently get the necessary information, spatially tie and analyze it.

Perspective directions of the further research are the improvement of the methodology and justification of new methods for the use of geoinformation systems and remote sensing in the education and research activities of students.

Key words: *natural science disciplines, informatization, information and communication technology, geographic information system, remote sensing, Minor Academy of Sciences of Ukraine, geographic information competence, research activity.*

UDC 378-057.85

Valentyna Balakhtar

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

ORCID ID 0000-0001-6343-2888

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/011-023

PECULIARITIES OF FORMING OF LEADERSHIP POSITIONS OF SOCIAL WORKER

The article reveals an important integrated characteristic of the personality of a modern specialist in social work as the presence of a developed leadership position, that is, an integrated, relatively stable, dynamic personal education that characterizes a certain system of human relationships to people and to oneself in the complexity of social relations. The specifics of the formation of a leadership position in social workers are highlighted, the acquisition of a humanistic culture is envisaged: a set of universal human ideas, professional value orientations, personal qualities, humanistic pedagogical technologies that promote successful self-realization in harmony with the universal culture, the acquisition of professional and social stability.

Leadership is an integral characteristic of a specialist, it affects significantly the quality of social work and even the level of skills of employees. The main property of

leadership is the ability of the future social worker to make independent decisions, because he must be a social leader and combine in the professional activities the performance of functions as a leader, manager and administrator. However, in the process of traditional professional training of the future social workers, the leadership aspect is not allocated and, accordingly, is not perceived by students as an essential component of professional activity

On the example of the study of leadership qualities among the students of the specialty "Social Work" in higher education institutions of the city of Chernivtsi, the necessity of forming and becoming a leader in the future specialists in the educational process is proved.

The empirical study included 124 students from two high schools in the Chernivtsi city (Ukraine). We used the following psychological methods: a test of self-actualization (SB) from Shostrom (E. J. Aleshina, L. Gozman, E. M. Dubovska, M. V. Kroz, 1987); Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ Form 5X-Short) (B. J. Avolio, B. M. Bass, 1999); Diagnostic methods of leadership (Ye. Zharikov, Ye. Krushelnyskyi, N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov, 2002); method of "Assessment of communication and organizational skills dispositions – KOD" (O. M. Kokun, I. O. Pishko, N. S. Lozinska, O. V. Kopanytsia, M. V. Herasymenko, V. V. Tkachenko, 2012); self study method of personality traits of T. Dembo, S. Rubinstein, technique "Leadership Effectiveness" (R. S. Nemov, 2001).

In the process of studying the level of the formation of the leadership position of the university students, the motivational-value, cognitive-behavioral and personality-reflexive criteria, which are closely interrelated and interdependent, are analyzed.

The results of our study showed that only 5 % of the university students surveyed had a high level of leadership among the future specialists in social work. The uncertainty in the answers were revealed, which testify to the existing problems in the quality and effectiveness of training specialists in the social sphere at the university, which require additional research and taking measures to address them.

Key words: *specialist in social work, leadership position, leader, system of relations, social relations, professional-value orientations.*

Introduction. Modern society characterizes the high level of variability and depth of social transformations, which is reflected in the change of social goals and values. Today, there is a growing demand for a talented person, a highly qualified worker, an unconventional thinker that thinks outside the box, has a strong will, high working capacity, personal skills and skills related to effective communications, organizing activities, creating a team and working in it, the art of negotiating, etc.

Modern social transformations which are related to the reform of Ukrainian society actualize the need for leadership as a new management paradigm in the social sphere, leading to increased public demand for specialists in social work – leaders [1].

The problem of educating a new personnel for the social sphere and science is conditioned by the appearance of new requirements for the personality of the future specialist both from the labor market and from the educational institutions.

An important integrated characteristic of the personality of a competitive modern specialist in social work is the existence of an established leadership position, that is, an integrated, relatively stable, dynamic personal education

that characterizes a certain system of human relations to people and to oneself in the complexity of social relations. Outwardly, it manifests itself in leadership behavior and activity. The internal leadership position is conditioned by the system of attitudes, goals and values and reflects the nature of the needs, motives and beliefs of the individual.

Solving the problems of training of competitive specialists requires the search for new forms, non-traditional approaches to the organization of educational and upbringing activities of students in higher education institutions, the identification of effective mechanisms for the formation and development of the leadership position of future social workers.

Therefore, improvement of the education system should be directed not only at personal development of students, but also at formation of the leader's position of the future specialist, upbringing of an independent person, responsible for his/her actions and deeds, ready for new unexpected steps, capable of self-education, self-improvement, self-realization, self-economic independence and achievement of life success.

Analysis of relevant research. At the present stage of Ukraine's social development the leadership takes content as a factor of stability, integration of interests of various groups of the population, because leaders, shaping the strategy and determining the ways of its implementation, are initiators of transformations and key figures for the successful development of society in general and social work in particular. The emergence of democratic leadership will contribute to the stable and progressive development of our state. It is impossible to perform effectively the functions of planning, motivation, organization and control, if there is no effective leadership and leaders capable of encouraging other employees, positively influence and lead them, thereby achieving positive end results.

A leader is a person, capable of influencing the actions of one person or group of people in order to achieve the goal. There are two types of leaders: active and intelligent. By the definition of Y. Adyzyes, the active type of the leader influences the group with the help of the strength of his personality. Intellectual leader type, on the contrary, influences the group with the help of his knowledge and ideas [2].

The problem of the effectiveness of forming the leadership position among specialists in the social sphere is related to the scientific and practical tasks facing the higher school and is conditioned by a combination of objective and subjective factors that will determine the dynamics of the personality development in society. In particular, the creation of a leadership position is preceded by the creation and observance of such organizational conditions: the formation of a leadership position on the basis of a person-centered approach, taking into account the specifics and developing the motivation of leadership

among future social workers, providing opportunities for the manifestation of leadership behavior, improving their professional competence [3].

Updating the content of education on the basis of humanization and the democratization of its content led to “a new understanding of activity, personality and creativity, has a deep worldview. After all, in the process of getting education, young people acquire material and spiritual cultural values, form responsible attitude to the preservation and enrichment of historical, scientific and cultural values, and this is impossible without employing a leadership position in the field of social work, determines the requirements for the personality of the future specialists about the presence in them leadership qualities in the cognitive, intellectual, communicative, motivational spheres, the development of skills not only to use information, but also to acquire oneself and apply it in complex and crisis situations, be able to set tasks and find ways to solve them” [4].

According to the specifics of the profession, a social worker must be a social leader and combine in his professional activities the performance of functions as a leader and manager. However, in the process of traditional professional training of the future social workers, the leadership aspect is not allocated and, accordingly, is not perceived by students as an essential component of professional activity. As a result, future specialists do not have a full understanding of the meaning, the role and structure of leadership in teams, the specifics of leadership and management. It should also be added that even partial theoretical knowledge about these features is not actualized in practical activities and, accordingly, is not fixed in leadership skills. And this is under the circumstances that modern society defines clear guidelines for the professional competence of a specialist in social work, which provides for the quality and timeliness of the tasks in planning, organization of search and selection of accommodation, adaptation, evaluation, incentives, movement, personnel development. Therefore, the requirements for them should be formed in such a way that they correspond to the totality of the employee's competencies, which must be reflected in the professional program, psychogram, competency maps, qualification card, etc [5].

According to Zh. Blondel, “leadership is as old as humanity, it is universal and inevitable. It exists everywhere: in large and small organizations, in business and in religion, in trade unions and in charitable organizations, in companies and universities. Leadership by their intentions and goals is the hallmark of the number one of any organization” [6]. In addition, an indispensable condition for leadership is emotional intelligence [1]. A person who does not have it can have first-class training, a keen mind and constantly generate new ideas, but he/she still will not become a leader. The components of emotional intelligence are self-awareness, self-control, motivation, empathy and social skills. To have these qualities means to understand one's own and others' emotional state, and lead people to achieve common goals.

Leadership qualities, stresses M. Kipnis, are “relatively stable and interconnected formations of personal characteristics that ensure the patterns of leadership in various group and organizational situations ... and encompass character, temperament, motivation, intelligence, ability, knowledge and personal experience” [7].

D. Kraims defines leadership qualities as internal traits or abilities that allow the leader to act effectively, while contributing to the development of the organization [8]. In addition, it is worth working on the development of one's own personal readiness for self-development, manifestations of inclinations and abilities that provide balanced and harmonious development of various aspects of a person with the application of adequate efforts to expand personal potential [9].

So, the features of the formation of the leadership position, the development of leadership qualities as a variety of socio-psychological properties of the personality of the future specialist in social work, reflecting the attitude towards people and society as a whole and are in public behavior and actions, are becoming increasingly relevant in modern psycho-pedagogical science, in particular in the theory and practice of social work.

The urgency of this problem is due to the need to eliminate the contradictions were found in the theory and practice of higher education, namely: between the needs of society in specialists with a strong leadership position, characterizing a certain system of human relations to people and to oneself in the complexity of social relations and existing the position of the formation of leadership qualities of future social workers; between the objective requirement of forming the leader's position of the student as the basis for his/her self-development and self-realization and the lack of scientific and methodological support for this process in higher education; between the powerful potential for forming the leadership position of future specialists in social work and its limited use in modern higher education institutions.

The aim of the article is analysis of the results of the ascertaining study to determine the leadership position of the future specialists in social work in the teaching and educational process of Bukovynian State Financial and Economic University and Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

The study object is the phenomenon of leadership.

The study subject is leadership positions of the social worker as a need of the time.

Leadership is an essential characteristic of a specialist that significantly affects the quality of social work and even at the level of skills. The main feature of leadership is the ability of the future social worker for independent decision-making, because only the leader can take responsibility for decisions, for the results of their implementation.

To the criteria for the effectiveness of the manager D. Osborn and T. Gebler refer such things as: the ability to stimulate actions, belong to the community, be competitive, focus on the mission of the organization, focus on the client, be enterprising, prudent, market oriented, decentralized [10]. Leadership is also one of the main factors in increasing the effectiveness of managing social work. The best leaders are those that provide intellectual leadership, which involves the ability to analyze the suggestions and ideas of others, those that not only have the knowledge, but also can share them.

Materials and methods of research. The empirical study included 124 students from two high schools in the Chernivtsi city (Ukraine). We used the following psychological methods: a test of self-actualization (SB) from Shostrom [11]; Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ Form 5X-Short) [12]; Diagnostic methods of leadership [13]; method of "Assessment of communication and organizational skills dispositions – KOD" [14]; self study method of personality traits Т. Дембо, С. Рубинштейна, technique "Leadership Effectiveness" [15].

Methods of empirical processing and interpretation of data: Quantitative and qualitative analysis (descriptive statistics, correlation and factor analysis). The empirical results were processed using a statistical software package SPSS 21,0 for Windows.

Results and discussions. In the process of studying the level of the formation of the leadership position of the university students, the motivational-value, cognitive-behavioral and personality-reflexive criteria, which are closely interrelated and interdependent, are analyzed. High, medium (sufficient) and low levels of formation were revealed.

The high level of leadership us an indicator of the strong leadership abilities of the future specialist in social work, the presence of such characteristic features as: strong willpower, self-criticism, reliability, independence, initiative, dedication, easy adaptation to any conditions. It is an authoritative person who always takes an active life position, is able to build relations of domination and subordination, influence and imitation, is able not only to exploit skillfully and use the latest technologies, but also to initiate and manage changes in the sphere of social work. The students' orientation presupposes active, productive life, cognition of the surrounding world and self-development, self-improvement and self-realization when achieving the set group goals. The future specialists possess profound and exhaustive psychological, sociological, pedagogical, legal and other knowledge about leadership, have professional competence in the field of social work, have formed sufficient cognitive, intellectual, communicative, organizational and reflexive skills. They are characterized by talent, skill, perseverance in achieving their goals, ambitiousness, diligence, efficiency, initiative, responsibility, dedication, empathy, determination, non-standard thinking, creativity, risk appetite.

The average or sufficient level of leadership among future specialists in social work involves perceiving oneself as a leader, understanding the essence of

leadership position, its role and significance for the future practical activity, but there is a lack of stable positive motivation for its formation. Students are characterized by the average level of leadership abilities, uncertainty about their own priorities and long-term goals, sufficient resistance to new conditions, self-criticism, but not always, insufficient knowledge, partial independence, reliability, but not in critical situations. They have the potential to become a leader, but this is not always achieved, because they are not confident in their own abilities.

The low level of leadership among the future specialists in social work indicates a weak manifestation of leadership abilities and characterizes a passive or negative attitude towards the formation of a leadership position. Students are characterized by weak willpower, poor adaptation to new conditions, lack of interest in manifestation of the phenomenon of leadership, low level of self-criticism, quick abandonment of the goal, if there are barriers to it, lack of desire for self-expression, predominance of motivation to avoid failures. Such students formed fuzzy, superficial ideas about certain aspects of the formation of leadership positions. Cognitive, intellectual, communicative, organizational and reflexive skills in them are almost not formed. According to the manifestations of ambition, diligence, efficiency, initiative, perseverance, zeal, purposefulness, determination, signs of non-standard thinking, creativity, they find them only in isolated cases, and risk appetite, reflexive skills, independence are almost absent.

The study of the motivation-value criterion allowed to study (using the methods of questioning, the method of expert assessments, the methods of E. Shostrom [16], self-assessment of leadership [13]) the attitude of the future specialists in social work to the formation and establishment of a leadership position, their value attitude to collective interests in the professional sphere, the ability to understand the moral content of the profession of a social worker-leader, the essence of moral inconsistencies in various professional situations in social work, predicting the results of their actions, and also motivation to achieve success in the future professional leaders.

The indicators of the motivation-value criterion are given in Table 1.

Thus, the results of the analysis of the motivation-value criterion have shown that the state of formation of the leadership position of students does not meet the requirements.

When studying the cognitive-behavioral criterion for the formation of the leadership position of the future specialists in social work, indicators were obtained on the level of knowledge, understanding and analysis of the factors that determine its formation in the conditions of the educational process of the university, the development of the necessary groups of skills (cognitive, communicative and organizational), the ability to motivate and persuade, focus on successful activities, the ability to implement in the behavior of the strategy and tactics of ethical adequate communication [17].

Table 1

The indicators of the motivation-value criterion (%)

The attitude of the future specialists in social work to the formation and development of a leadership position	Positive-active	Positive - passive	Active or passive
	33,52	56, 15	10,33
Valuable attitude to collective interests in the professional sphere of the individual	59,76	36,98	3,26
Value attitude to the collective interests in the professional sphere of the leader's personality	23,76	57,10	19,36
The level of ability to understand the moral content of the profession of the social worker-leader in success	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
in the activities of a personality	71,61	28,39	0
in the activities of a leader	17,23	80,10	2,67
The level of ability to understand the essence of moral inconsistencies in various professional situations in social work, predicting the results of their actions	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
Scale "Orientation in time"	8,23	51,34	40,43
Scale of Values	3,24	56,23	40,53
Scale "Attitude to human nature"	19,08	60,36	20,56
Assessment of the ability to understand the essence of moral inconsistencies in professional situations, predicting the results of their actions	A positive assessment		A negative assessment
Scale "Purposefulness"	65.43		34,57
Scale "Strategic thinking"	34,51		65,49
Level of motivation formation to achieve success in future professional leaders	High	Medium	Low
in the activities of a personality	58,53	40,67	0,80
in the activities of a leader	18,38	71,14	10,48

The study was conducted using methods: questionnaires, the method of peer reviews, a multifactorial questionnaire of leadership (B. Bass, B. Avolio) [12], method of Shostrom [16], method KOD [14], methods of leadership and self-esteem "Efficiency Leadership" [13]. Indicators of cognitive-behavioral criteria are provided in Table 2.

Thus, the analysis of the results of the study of the cognitive-behavioral criterion on certain indicators on the formation of the leadership position of the university students showed that the majority of the future specialists in social work have not reached a sufficient level.

Table 2

Indicators of the cognitive-behavioral criterion of the formation of the leadership position of future specialists in social work (%)

	High	Medium	Low
Level of awareness on the formation and development of leadership positions among the future specialists	5,5	18,15	17,33
Level of knowledge on professional activity	45,16	46,98	7,86
Ability to understand and analyze the factors that determine the process of forming the leadership position of the future specialist in conditions of the university	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
Influence	43,64	50,72	5,64
Inspiration	52,14	43,00	4,86
Intellectual stimulation	30,46	58,22	11,32
Individual approach	31,29	59,02	9,69
Motivation	35,06	53,23	11,71
Management	50,8	47,88	1,32
Level of formation of cognitive skills	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
	10,23	53,34	36,43
Level of formation of communicative skills	43,24	31,23	25,53
Level of formation of organizational skills	29,08	32,36	38,56
Evaluation of the ability to guide the methods of forming the leadership position of the future specialists in social work for successful professional activity	A positive assessment	A negative assessment	
	81,25	18,75	
The level of ability to direct methods of forming the leadership position of the future specialists in social work for successful professional activity	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
	62,19	37,81	0
The level of ability to convince others, an understanding of their intentions and causes of actions on the scale of implementation the ability to influence subordinates	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
	12,38	61,14	26,48
The ability to convince others, to understand their intentions and the reasons for their actions, according to the methodology of leadership self-assessment	A positive assessment	A negative assessment	
	80,35	19,65	
The level of ability to self-criticism, the realization in the professional activity of the strategy and tactics of ethical communication according to the methodology of E. Shostrom	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
	11,38	72,14	16,48
Scale "Contactness"	11,20	75,29	13,51
Scale "Flexibility in communication"	8,59	73,85	17,56
Evaluation of the ability to implement in the professional activities of the strategy and tactics of ethical communication using the methodology of leadership self-assessment	A positive assessment	A negative assessment	
Scale "Adaptation"	69,05	30,95	
Scale "Self-control"	78,57	21,43	

Investigating the personality-reflective criterion, the indicators were obtained regarding the nature of the student's identification of personal qualities as components of the leadership structure of the future specialists (ambitiousness, diligence, efficiency, initiative, responsibility, perseverance, purposefulness, determination, non-standard thinking, creative traits, risk appetite, independence) level of reflexive skills. To this end, methods were used: questioning, the methodology of E. Shostrom [18], methods for diagnosing leadership qualities [14]. Indicators of the personality-reflective criterion are given in Table 3.

Table 3

Indicators of the personality-reflective criterion of the formation of the leadership position of the future specialists in social work

Personal qualities	The character of manifestation		
	Sustainability	Situative	Almost does not manifest itself
Ambition	10,34	68,27	21,39
Industriousness	29,06	59,45	11,49
Industriousness	9,75	66,65	23,60
Initiative	4,96	71,33	26,71
Responsibility	34,83	53,47	11,70
Persistence	25,12	60,81	14,07
Purposefulness	34,84	54,08	9,08
Determination	19,91	64,73	15,36
Thinking outside the box	22,59	49,37	28,04
Creative traits	23,64	55,31	31,05
Risk appetite			
Independence	7,65	54,27	38,08
The level of formation of reflective abilities of future specialists in social work	Sufficiently formed	Insufficiently formed	Almost absent
Scale "Spontaneity"	22,73	15,78	21,17
Scale "Self-understanding"	59,87	58,98	48,01
Scale "Autosympathy"	17,4	25,24	30,82

It is worth noting that less than 1 % of respondents found an adequate level of leadership among the future specialists in social work on all three scales.

Thus, the results of the study on the third criterion of the formation of the leadership position of the future specialists in social work showed an insufficient level of its formation.

Conclusions. The results of our study showed that only 5 % of the university students surveyed had a high level of leadership among the future specialists in social work. In addition, uncertainty in the responses have been revealed, and this shows the existing problems in the quality and effectiveness of training of specialists in the social sphere in the university, which require additional research and measures to address them.

REFERENCES

1. Сельченко, К. В. (2004). *Психология лидерства (The Psychology of leadership)*, Minsk: Harvest). Retrieved from <http://www.library.fa.ru/files/Selchenok.pdf>
2. Adyze, I. (2004). *Leading the Leaders: how to enrich your style of management and handle people whose style is different from yours*. The Adizes Institute Publishing, Santa Barbara.
3. Хмизова, О. (2011). Формування і розвиток лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ (Formation and development of leadership position in the future teachers of primary classes in the education space of the HEI). *Journal of the training problem of modern teacher*, 4, 278–283.
4. Гупа, Т. В. (2015). Психологічний зміст інноваційної освіти в технічному університеті (Psychological content of innovative education at the technical university). *Theory and Practice of management of social systems; philosophy, psychology, sociology, Quarterly scientific journal*, 4, 74–84. Retrieved from: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22867/1/TIPUSS_2015_4_Hura_Psykholohichniy.pdf
5. Діденко, Н. В. (2010). Роль менеджменту персоналу при здійсненні організаційних змін (The role of personnel management in environmental management). *Journal of Khmelnytskyi National University: Economics*, 6, 151–154. Khmelnytskyi.
6. Блондель, Ж. (1992). Політичне лідерство. Шлях до всеосяжного аналізу (*Political leadership. The path to a comprehensive analysis*). Moscow.
7. Кипнис, М. Ш. (2006). Тренінг лідерства (*Leadership training*). Moscow.
8. Креймс, Джеффри А. (2007). 4 правила лідерства Джека Уелча (*4 rules of leadership from Jack Welch*). Moscow.
9. Максименко, С., Сердюк, Л. (2016). Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1 (6), 92–100. Retrieved from: <http://socialwelfare.eu/index.php/sw/article/view/244>
10. Батаршев, А. В. (2001). *Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности (Psychodiagnosis of the ability to communicate, or how to define the organizational and communicative qualities of the individual)*. Moscow.
11. Алешина, Ю. Е., Гозман, Л. Я., Дубровская, Е. С. (1987). Измерение уровня самоактуализации личности. *Социально-психологические методы исследования личности (Measurement of level of personality self-actualization. Psychosocial methods of personality investigation)*. Moscow.
12. Avolio, B. J., Bass, B. M. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. Vol. 72. Issue 4. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/096317999166789/epdf>
13. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп (Psychosocial diagnostics of small groups and personality development)*. Moscow.
14. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С. (2012). *Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу (Collection of methods of diagnosis the leadership qualities of kursants, sergeants and officers)*. Kyiv.
15. Немов, Р. С. (2001). *Психология: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. (Psychology: Psychodiagnosics. Introduction to scientific psychological research with*

elements of mathematical statistics). Retrieved from: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov3/

16. Бурлачук, Л. Ф. (2002). *Словарь-справочник по психодиагностике (Dictionary of psychodiagnostics)*, Sanktpeterburh.

17. Балахтар, В. В. (2017). *Педагогіка і психологія в соціальній роботі (Pedagogics and psychology in social work)*. Kyiv.

18. Калина, Н. Ф. (1998). Вопросник самоактуализации личности (Self-actualization questionnaire), *Journal of practical psychologist*, 1, 65–75. Krym.

АНОТАЦІЯ

Балахтар Валентина. Особливості формування лідерської позиції соціальних працівників.

У статті розкривається важлива інтегрована характеристика особистості сучасного фахівця соціальної роботи як наявність сформованої лідерської позиції, тобто комплексного, відносно стійкого, динамічного особистісного утворення, що характеризує певну систему ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин. Висвітлено особливості становлення лідерської позиції в соціальних працівників, що передбачає набуття гуманістичної культури: сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій, якостей особистості, гуманістичних педагогічних технологій, що сприяють успішній самореалізації в гармонії із загальнолюдською культурою, набуттю професійної та соціальної стійкості. На прикладі дослідження лідерських якостей у студентів спеціальності «Соціальна робота» у вищих навчальних закладах міста Чернівці доведена необхідність формування та становлення лідерської позиції в майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі. У статті визначено критерії та показники рівнів сформованості лідерської позиції студентів вищих навчальних закладів, підібрано методики для діагностики рівня сформованості складових лідерської позиції майбутніх фахівців соціальної роботи та проаналізовано результати констатувального експерименту.

Ключові слова: фахівець соціальної роботи, лідерська позиція, лідер, система ставлень, соціальні відносини, професійно-ціннісні орієнтації.

РЕЗЮМЕ

Балахтар Валентина. Особенности формирования лидерской позиции социальных работников.

В статье освещена важная интегрированная характеристика личности современного специалиста социальной работы. Это наличие сложившейся лидерской позиции – комплексного, относительно устойчивого, динамичного личностного образования, характеризующего определенную систему отношений человека к людям и к самому себе в совокупности социальных отношений. Освещены особенности становления лидерской позиции у социальных работников, которые предусматривают приобретение гуманистической культуры: совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций, качеств личности, гуманистических педагогических технологий, способствующих успешной самореализации в гармонии с общечеловеческой культурой, приобретению профессиональной и социальной устойчивости. На примере исследования лидерских качеств у студентов специальности «Социальная работа» в высших учебных заведениях города Черновцы доказана необходимость формирования и становления лидерской позиции у будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе. В статье определены критерии и показатели уровней сформированности лидерской позиции студентов высших учебных

заведений, подобраны методики для диагностики уровня сформированности составляющих лидерской позиции будущих специалистов социальной работы и проанализированы результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: специалист социальной работы, лидерская позиция, лидер, система отношений, социальные отношения, профессионально-ценностные ориентации.

UDC 37.036:372

Miroslaw Kisiel

University of Silesia in Katowice, Poland

ORCID ID 0000-0003-2002-0116

Maciej Kołodziejski

Karkonosze College in Jelenia Góra, Poland

ORCID ID 0000-0001-7904-7474

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/023-033

MUSIC PLAYING AT HOME – FAMILY AS AN ENVIRONMENT SUPPORTING MUSICAL ACTIVITY OF A CHILD

The article presents theoretical discussion on music playing as an element in the process of raising a child to music and through music. The basic information concerning musical expression of a child is described and the family as a musical support environment is defined. The paper also includes a report on the research on family music playing conducted in Poland.

The aim of the article is to present theoretical considerations on music making as an element in the process of growing a child to music and through music. The tasks assigned will focus on: basic information about the child's musical expression; family as an environment supporting his musical activity and relations with research conducted in Poland on family music making.

In the article such research methods as analysis, synthesis, generalization, comparison have been used for defining the role of music playing at home and family as an environment that supports musical activity of a child.

The presented research results and relevant findings indicate the need for informing parents about the essence of their role in the process of supporting children in undertaking musical activity. Some academic and art centres already organise special classes under the "Music academy of a toddler/preschooler", "Philharmonic of a toddler" or "Musical classes for parents with children".

It is concluded that family music playing is intended to support and promote group music playing and it serves not only as a path of musical education but also as the means necessary in building social bonds and culture dissemination. Music connects generations, is a perfect method for spending time as a family and inspiring fun. It also helps children to enter the world of sounds, and in the case of a child starting education at music school, the family provides support in dealing with difficulties, assists and positively motivates him/her to practise. Institutions popularising culture should look into the problem with a greater concern by raising the value of music playing at home, arranging this type of activity, initiating projects involving the stakeholders to reflectively look into the role of music in the development of a child.

Key words: music playing at home, family, music activity, child.

Introduction. One of the important artistic and pedagogical issues troubling the researchers involved in the musical development of a child is the family and its role in the process of shaping music interests in the young generation. Family bears the main responsibility for enculturation, education and moral and aesthetic shaping of a young person. From the very beginning of life, family actively affects the personality of a child. Rousing his/her natural curiosity of the world, it contributes to the development of first abilities, basic skills and sprouts of interests. The family environment supports the emotional development of a child by the impact it exerts consisting in expressing its interest in musical activity and music achievements of the child, while imitating constitutes the main driving force of development of the child. It is the people closest to the child that encourage the young person to be active and show trust and faith in his/her developmental possibilities. They share the joy of accomplishments with the child, or comfort him/her in difficult moments and failures. From the point of view of the development of a child's musical activity forms, except for active stimulation and creation of the general context for behaviour towards music, it is important to include the encouraging or supporting function of the family environment.

The aim of the article is to present theoretical considerations on music making as an element in the process of growing a child to music and through music. The tasks assigned will focus on: basic information about the child's musical expression; family as an environment supporting his musical activity and relations with research conducted in Poland on family music making.

Research methods: analysis, synthesis, generalization, comparison for defining the role of music playing at home and family as an environment that supports musical activity of a child.

Results. This article is devoted to family as an environment supporting abilities and musical activity of a child in a popular form of music playing at home. In this sense family will be regarded as a community having a common purpose and mutual responsibility, recognition for mutual relations, respect for individual differences between members of this community and involvement in good atmosphere and integrity of the group (Costa-Giomi & Benetti, 2017: 289–303).

Music playing as the basic form of activity undertaken by an individual. At present, we live in the world filled with music to a broader extent than it was in the past. It became possible, mainly due to mass media as a popular means of providing information and availability of centres propagating art. We listen to music during concerts, on the radio, television, in a supermarket, public transport, on mobile devices and through the internet. Technological progress which made it possible to digitalise music, also caused changes in the nature of music and music practices at home, especially with regard to very young children (Young, 2008: 33–46). Music mobilises us to act, helps us relax, remember nice and important moments from the past, learn or work. For many, music is the source

of information, a way to acquire new skills, a means for expression and creativity of the person, an interest, fashion or a way to spend free time.

The contemporary science presents a positive impact of musical activity on other educational and social processes, such as self-discipline, creativity, memory, cooperation and interaction, building the individual's own self-esteem, etc. (Wierszyłowski, 1981: 37). The most important effect of the aforementioned activities is the fact that through playing together or singing together we do not only acquire and develop musical skills but, first of all, we learn to listen to each other. This potential has also been noticed by the present education system in Poland, mainly due to the respective provision in the *Basic curriculum* (Dz. U., 2017), where a lot of attention of its authors is given to musical expression performed during singing, playing musical instruments as well as movement improvisation, eurhythmics and dance (Kołodziejcki, Kilbach, Gromek, & Kisiel, 2017: 15).

In a social context, music plays the usual role of a medium through which feelings, perception, attention, awareness and specific actions are shaped. Sometimes, children who consciously participate in this process are fully aware of how the music influences them. In other situations, such contact is rather unconscious, these relations are dominated by spontaneity, curiousness, support of a peer group, parents encouragement, which could, in ways characteristic of those situations, try to activate the youngest children (Sacher, 2012: 185).

To many educators and artists, music playing is classified as the basic form of activity in the field of musical practice. In the late XX and early XXI century, in the English scientific literature, due to many researchers (such as G. Folkestad, P. Campbell or L. Green, D. Elliot) there appeared an interest in music playing as a research category. It was related to the fascination of the researchers with issues of informal education where all forms of music involvement played a crucial role. The aforementioned authors focused their attention on two areas of musical activity, to which they classified singing and playing musical instruments. This specification included also other practices related to performing music, namely the ones connected with digital technology and new music practices (Uchyła-Zroski, 1999: 28).

In the Polish literature the term "Music Playing" has been appearing more frequently. Dictionary of the Polish language indicates that music playing should be understood as amateur practising of music, especially instrumental for pleasure in a small group of people (Sobol, 1997: 466). Significantly more often, these phenomena were mentioned by authors originating from general education circles (M. Przychodzińska, E. Rogalski, E. Lipska, K. Stasińska, T. Krystyniak, W. Motyka). However, only recently music playing has become the research area of some artistic academic circles and the source of initiatives of associations and foundations (Grajmy w szkole, Muzykujmy).

At present, there is also noticed a revival of the regional music playing – there are folk groups, bands, the early music groups, etc. As a result of various initiatives, children and teenagers start studying music from masters-folklorists (musicians, singers or dancers) and implement various educational projects, coordinate the musical life in the immediate environment (Fink, 2010: 119). Referring to the discussion about traditional music, K. Dadak-Kozicka (1998: 6) emphasises the need for its protection and an active music practice through its performance, reviving where it has come to an end. In her deliberations, the author stresses that music playing in an irreplaceable manner creates harmonious personality, at the same time referring to senses, feelings, reason and will. At the same time, it is important to have the sense of community seen as collective music playing and symbolic thinking (Grozdeu-Kořacińska, 2014: 10). For such actions to be possible and bring the specified value in their effects, cooperation of many entities, including the family environment, becomes necessary.

Music playing is one of the most important activities in the area of music culture. For its participants it is above all a significant element of everyday life, a kind of passion, a source of curiousness and interest, which fills the time free from studying. By indicating the environments saturated with this form of activity, it is important to remember about an amateur music movement, a family environment and paid music playing. Among many music practices there are as follows: music playing among friends, music playing in the family and individual music playing for pleasure.

The music expression and music playing of a child. In the musical development of a child in the family and activities fostering music playing, critical importance is held by the so-called musical family climate which performs communication and intergeneration functions (Králová, Kodejška, Strenářiková, & Kořodziejski, 2016). Therefore, M. Erickson is right, saying that “all nations were shaped in their child’s room” (Dymara, Korzeniowska & Ziemski, 2010: 45) emphasizing the role of a family environment in a multilateral development of a child (Kořodziejski, 2012). If, on the other hand, we assume that one of the most serious factors determining development of personality of a child is family identity, then music playing at home contributes to the development of not only music abilities, but also social behaviours (Richardson & Richardson, 2001: 25). “The stronger stigma the family’s character has marked on the child’s personality, the stronger his/her tendencies for repeated feeling and noticing his/her earlier miniature world will be – in the larger world of an adult life. Certainly, it is not a conscious intellectual process” (Ibidem: 26). Particular significance for the research reflection, focused on the role of music and language in the development of a child, was attributed to psycholinguistic revolution started by N. Chomsky (Sloboda, 1999: 33). Some of these determinations gained importance for Edwin E. Gordon, who compared learning music to learning a language. In Gordon’s opinion, the most important period in the child’s life for the development of

language readiness was from his/her birth, to approximately three years of age. During the first year of life, the most important dictionary used by a human was listening to the phenomena of language, speech, rhythms, "chanting", vocals, vocal sounds. Despite the lack of interpretation of the surrounding sounds and music, this process spread and the environment provided the child with a spoken and sung lexicon. Although music is not a language in the strict sense, there are four lexicons being developed: listening, speaking, then reading and writing, leading to audition in music, i.e. a special musical thinking with understanding (Gordon, 1999: 41). Music has this universal value consisting in inspiring emotions which are characteristic of communication. Gordon claims that language is a result of the need to communicate (result), speech is the way (method), in which we communicate and thought is what (content) we communicate (Kołodziejski, 2014). Therefore, music becomes the result of the need to communicate using tonal and rhythmic motifs. A perfect way to develop musical audition in a family are communication procedures in music initiated by parents in the form of presenting music motives, short melodic and rhythmic rhymes and songs in various metres and scales. At the beginning it consists only in children imitating the music material supplied by the family environment, developing musical memory and recognizing well-known motifs, which are a part of the audition building process. Edwin E. Gordon (1999: 41) encourages parents to use various forms of musical audition development through listening, performance and interpretation of music, composing, improvisation combined with movement, which plays an important role in developing music tonal and rhythmic abilities. The conscious need for singing to children and for children, especially in a family home is the time intended for building musical foundations, necessary in the subsequent stages of life, kindergarten and younger school age. Owing to the fact that immediately after being born, the child's brain has many nerve cells (neurons), children should be made familiar with music in terms of development of their musical ability (Zwolińska, 2000: 207–208).

Musical abilities are a product of both the innate potential and early environmental experiences. However, these two factors contribute to music skills in proportions still unknown. At the same time it is known that the level of music skills the child is born with, cannot be foreseen on the basis of information on the ancestors (Gordon, 1999: 41). However, regardless of the extent of music abilities which children are born with, it is necessary to provide them with early formal and informal music experiences to maintain the level of musical potential needed for their complete development (Gordon, 1997).

Family as an environment of musical support of a child. From the point of view of musical development, the immediate environment of a child has a significant impact value. Its role consists in provision of sound stimuli in the form of music and musical events which may have a strong influence on the formation of fascination with this field of art and promote positive motivation to study

music (Sloboda, 2002). Most often the environment affects through people who provide the individual with attitudes and behaviour patterns, who raise interest and create an opportunity to present musical accomplishments. Therefore, in this context, we can mention the stimulating role of family through the father and the mother, but also people working in a kindergarten, school, cultural institutions and members of close family (Kisiel, 2016: 31).

Stimulation may assume a different value, depending on two factors. If music and the way of its performance are characterised by a high artistic value, they are accompanied by the atmosphere of positive emotional and aesthetic experience, then the actual and expected type of positive stimulation takes place. It may also have a neutral meaning for the child or even cause negative feelings. It is the case when public singing or playing an instrument is a stressful activity, it causes fear and discourages children from this form of activity. It also happens when during the performance the child experiences a failure (Kamińska, 1997).

Stimulations aiming at establishing contacts through music have a different meaning. This group of activities includes: common music-movement games, group music playing and individual teaching for pleasure. In such situation, the undertaken activities are addressed directly to the individual and are not related to public presentations of the music material or external evaluation (Kisiel, 2007: 14). The musical environment surrounding a child creates the background and the general context of musical development consisting in the child's behaviour standards, programmes of music teaching and music education, role of music at home and school, the level of education and individuality of the music teacher or the supervisor, musical attitudes and preferences of people who have contact with the individual (Bonna, 2005: 13).

Raising children to music causes parents a number of difficulties and concerns. The majority of guardians is better prepared to help their children with regard to the development of skills in the so-called general subjects rather than artistic ones. They themselves are often convinced that the ability is not necessary, because frequently the parents do not have excellent musical abilities or skills (Uchyla-Zroski, 1998: 163). However, in terms of the influence of the family environment on the musical development of a child, its special role in shaping the child's musical abilities, skills and interests and musicality of children is confirmed.

Musical development of a young person starts in his/her family. The prime of musical activity takes place when the inherent features determining the substantial potential of the child in respect of music come together with favourable upbringing conditions. Optimum conditions are created by families with a democratic upbringing style. Radiating with emotional warmth, they stimulate the development of the child's skills from the first moments of life. An important role is played by the attitude of the parents, which manifests in their harmonious collaboration, pursuit of good cooperation with educational

and cultural institutions, in the impact stimulating the intellectual development of a child and detecting the need for compensating the negative factors influencing their development (Słyszowa, 1978).

The Polish experience and observations show that the most important family activities in respect of the development of musical activity of a child include: providing sound stimuli as a result of direct musical interactions with people emotionally close, providing achievements of music culture, arousing and satisfying the musical needs, providing the system of values and standards of communing with music, teaching new patterns of activity and behaviour and giving emotional support, advice and assistance when the child needs it (Kamińska, 1997). The musical development of a small child is also favoured by strong emotional bond, usually with his/her mother. In contacts of this type the child learns through imitating some reactions to music and with music (Przychodzińska, 1989: 148).

Family music playing is intended to support and promote group music playing. It is perceived not only as a path of music education, but also as a tool for building social bonds and dissemination of culture and multigenerational integration.

Music playing at home – report on the research conducted in Poland.

Issues related to the effects of a family on the development of musical activity have a rich tradition in scientific literature, both psychological and pedagogical. In Poland it was formed by works of such authors as: K. Lewandowska, M. Manturzevska, B. Kamińska, G. K. Konkol and E. Szubertowska. Problems which are interesting to the researchers are focused on the following four areas: musical practices at the family home of the respondents (their occurrence and intensification), repertoire which they have encountered during music playing, evaluation of music involvement of parents and evaluation of music involvement of relatives from the family home environment.

Analysing the issues of the role of the family home in developing musical activity of the child, it should be emphasised that this process proceeds mainly through different forms of activities initiated by parents in games with children. Excellent results in the development of basic musical abilities and skills are achieved through common music playing. To manage the development of music skills of their child parents do not have to be musicians or instrumentalists playing a selected musical instrument. However, they should have the ability to sing with relatively correct intonation, present the will to initiate music and movement activity games with the child and be able to perceive musical elements in the surrounding world of sounds. Musicality of the child's immediate environment may transpire in various spheres, individually or in several dimensions, for example, common music playing instruments, dances and movements to music, collective singing, listening to music, participating in musical events (Kisiel, 2013: 43).

In 2014 a report was published presenting results of research on basic musical activities of Poles. Authors of the scientific account (A. Białkowski, M. Migut, Z. Socha, K. M. Wyrzykowska) placed singing and playing musical instruments in the centre of the analyses, in an effort to emphasize their importance as the means of individual artistic expression of an individual. They did it with full awareness of a new technological environment being created causing strong interference and seemingly distracting the young performers from active music playing (Białkowski, Migut, Socha & Wyrzykowska, 2014: 119). One of the chapters is dedicated to matters related to the effect of a family on the development of musical activity in children. The presented problems were concentrated on the following four areas: music practice at the family home, repertoire which the respondents have encountered during music playing and evaluation of music involvement of parents and relatives from the family home environment. In order to obtain the answers concerning dissemination of the music playing practices in families the survey covered the total of 1200 respondents, including 612 women and 588 men.

Summarising the results presented in this report, attention was drawn to certain tendencies. It was indicated that the majority of the surveyed Poles comes from families where the tradition of active music performance was preserved. In the research, it was the case for the prevailing group of respondents from the countrywide representative sample (70.9 %). There was a small group of families which were actively involved in the music playing practice (13.6 %). A slightly larger group covered families involved in occasional common music playing (15.5 %). The research proved that common music playing in a family fostered the later music practices of children coming from such families. The respondents from the group of music playing people, more often than other persons, came from families where the tradition of common music playing was preserved. In the families where in the respondents' youth existed signs of common music playing (usually common singing), the repertoire mainly included carols, current hits, popular folk and festive song, hits from the parents youth and the so-called campfire songs. Furthermore, there were children's songs, lullabies, patriotic and religious songs. In this specification, artistic music only accounted for a small part of the repertoire. A low percentage of the respondents indicated also compositions (including improvisation) of the parents and music art pieces (romantic songs, chorales, operetta or opera arias). In the opinion of the respondents, the involvement of parents in amateur, semi-professional or professional practising of music had a significant influence on subsequent music practices of the children. The following persons were among the musically involved parents: loving music but not actively performing, insufficiently musically educated but involved in amateur practice, musically educated and involved in amateur practice, semi-professional musicians and professional musicians. However, the results indicate that in this respect the role of fathers was more

important than mothers. Music playing parents played the following musical instruments: guitar, keyboard, piano, Western concert flute, clarinet and popular percussion instruments (rattles, drum, tambourine, bongos, bells, etc.), as well as recorder. A significant phenomenon in the presented research was the declaration of children coming from music playing families to undertake music education at school or a music centre, or their high positive motivation to undertake musical activity in kindergarten and at school.

The presented research results and relevant findings indicate the need for informing parents about the essence of their role in the process of supporting children in undertaking musical activity. Some academic and art centres already organise special classes under the "Music academy of a toddler/preschooler", "Philharmonic of a toddler" or "Musical classes for parents with children". In the daily and subject oriented press, there are many publications about the role of music in the development of a child, addressed to guardians of children. The value of music playing at home is raised also by the organisers of music private schools "Casio", "Yamaha" or "Suzuki".

Conclusions. Family music playing is intended to support and promote group music playing and it serves not only as a path of musical education but also as the means necessary in building social bonds and culture dissemination. Music connects generations, is a perfect method for spending time as a family and inspiring fun. It also helps children to enter the world of sounds, and in the case of a child starting education at music school, the family provides support in dealing with difficulties, assists and positively motivates him/her to practise. Institutions popularising culture should look into the problem with a greater concern by raising the value of music playing at home, arranging this type of activity, initiating projects involving the stakeholders to reflectively look into the role of music in the development of a child.

REFERENCES

1. Costa-Giomi, E., & Benetti, L. (2017). Through a baby's ears: Musical interactions in a family community. *International Journal Of Community Music*, 10.
2. Young, S. (2008). Lullaby Light Shows: Everyday Musical Experience among Under-Two-Year-Olds. *International Journal Of Music Education*, 26 (1).
3. Wierszytowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.
4. Dz. U. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Poz. 356, Warszawa: MEN.
5. Kołodziejski, M., Kilbach, G., Gromek, M. & Kisiel, M. (2017). Komentarz do podstawy programowej z przedmiotu muzyka. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa Muzyka*. MEN, ORE. Retrieved from: <http://www.reformaedukacji.men.gov.pl> [7.12.2017].
6. Sacher, W. A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.

7. Uchyła-Zroski, J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice: Wyd. UŚ.
8. Sobol, E. (Red.), (1997). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN1997.
9. Fink, K. (2010). Muzykowanie a edukacja muzyczna. *Moderato*, 1.
10. Dadak-Kozicka, J. K.(1998). Muzyka jako portret człowieka i narodu. *Ruch Muzyczny*, 17.
11. Grozdew-Kołacińska, W. (2014). Cele raportu. W W. Grozdew-Kołacińska (Red.), *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca 2014.
12. Králová, E., Kodejška, M., Strenáčíková, M. & Kołodziejski, M. (2016). *Hudobná klíma a dieťa (Musical Climate and a Child)*. Praga: Charles University of Prague, Faculty of Education, in press.
13. Dymara, B., Korzeniowska, W. & Ziemiński, F. (2010). *Dziecko w świecie tradycji*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
14. Kołodziejski, M. (2012). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: WSL.
15. Richardson, R. W. & Richardson, L. A. (2001). *Najstarsze. Średnie. Najmłodsze. Jak kolejność narodzin wpływa na Twój charakter*. Gdańsk: GWP.
16. Sloboda, J. A.(1999). Emocje i znaczenia w przekazie muzycznym – perspektywy psychologiczne. W: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*. Warszawa: Wyd. AMFC.
17. Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal [serial online]*. September, 86 (2).
18. Kołodziejski, M. (2014). Muzyka i język – myślenie i audiacja. Kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka. W: *Cieszyński Almanach Pedagogiczny. T. 3: Konteksty językowe w edukacji, kulturze i sztuce*. Katowice: Wyd. UŚ.
19. Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal [serial online]*. September, 86 (2).
20. Zwolińska, E. (Red.) (2000). *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wyd. WSP 2000.
21. Gordon, E. E. (1997). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: ZamKor.
22. Sloboda, J. A. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Tłum. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtova, Warszawa: Wyd. AM.
23. Kisiel, M. (2016). Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji wczesnoszkolnej. Obraz edukacji muzycznej klas początkowych z terenu miasta Katowic. W A. Delecka-Bury (Red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Specyfika kształcenia małego dziecka*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
24. Kamińska, B. (1997). Co wnosi E. E. Gordon do teorii rozwoju muzycznego? W E. Zwolińska (Red.), *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
25. Kisiel, M. (2007). *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza:Wyd. WSB.
26. Bonna, B. (2005). *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
27. Uchyła-Zroski, J. (1998). Rodzina a domowe muzykowanie dziecka. W B. Dymara (Red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
28. Słyszowa, S. (1978). *Komentarz i ukierunkowanie. Rodzice o dzieciach uzdolnionych*. Warszawa: WSiP.
29. Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci młodzieży – ich poziom rozwoju i uwarunkowania*. Warszawa: Wyd. AMiFCh.

30. Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
31. Kisiel, M. (2013). *Wielorakie przestrzenie w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym*. Katowice: Wyd. KPWIPM UŚ.
32. Białkowski, A., Migut, M., Socha, Z. & Wyrzykowska, K. M. (2014). *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa: Wyd. „Muzyka jest dla wszystkich”.

АНОТАЦІЯ

Кісель Мирослав, Колодзейський Мацей. Домашнє музикування – сім'я як середовище, що підтримує музичну діяльність людини.

У статті викладено теоретичні міркування щодо створення музики як елемента процесу виховання дитини засобами музики. Представлена основна інформація про музичне вираження дитини, а сім'я визначена як середовище музичної підтримки. Робота також включає звіт про результати дослідження з питань домашнього музикування, проведеного в Польщі, що свідчать про необхідність інформування батьків щодо сутності їхньої ролі у процесі підтримки дітей у музичній діяльності.

Ключові слова: домашнє музикування, родина, музична діяльність, дитина.

РЕЗЮМЕ

Кисель Мирослав, Колодзейский Мацей. Домашнее музицирование – семья как среда, поддерживающая музыкальную деятельность человека.

В статье изложены теоретические рассуждения о создании музыки как элемента процесса воспитания ребёнка средствами музыки. Представлена основная информация о музыкальном выражении ребенка, а семья определена как среда музыкальной поддержки. Работа также включает отчет о результатах исследования по вопросам домашнего музицирования, проведенного в Польше, свидетельствующие о необходимости информирования родителей о сущности их роли в процессе поддержки детей в музыкальной деятельности.

Ключевые слова: домашнее музицирование, семья, музыкальная деятельность, ребенок.

УДК 378:[004:61](091)

Надія Кобрин

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0003-1960-1212

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/033-045

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ З МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ

Мета статті – проаналізувати передумови розвитку освіти з медичної інформатики. У роботі використано історико-генетичний метод у поєднанні з методами теоретичного опрацювання наукових фактів. З'ясовано, що розвиток освіти з медичної інформатики відбувався під впливом низки факторів, умовно поділених на зовнішні (соціальні, організаційно-економічні, технічні) та внутрішні,

пов'язані з педагогічними чинниками розвитку освіти з медичної інформатики. Зроблено висновок про те, що ключовою передумовою розвитку освіти з медичної інформатики є інформатизація системи охорони здоров'я, яка не можлива без кваліфікованих кадрів. Подальші наукові розвідки передбачають вивчення особливостей розвитку освіти з медичної інформатики в Україні.

Ключові слова: *медична інформатика, освіта з медичної інформатики, навчальна дисципліна, спеціальність, професійна освіта, фахівець із медичної інформатики, інформаційно-комунікаційні технології в медицині, інформатизація системи охорони здоров'я.*

Постановка проблеми. Сьогодні інформатизація системи охорони здоров'я визнана одним із пріоритетних напрямів державної політики в багатьох країнах світу. Відтак на ринку праці спостерігається попит на кваліфіковані кадри як на рівні її успішної реалізації, так і на рівні компетентного використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у системі охорони здоров'я. З огляду на це, вивчення проблем забезпечення освіти з медичної інформатики (далі – МІ) все частіше стає актуальним у сучасному суспільстві, у якому стрімкий розвиток ІКТ впливає на всі сфери життя. Своєю чергою, дослідження передумов становлення та розвитку освіти з МІ вимагає особливої уваги, оскільки допомагає зрозуміти існуючі і спрогнозувати потенційно можливі траєкторії розвитку освіти з МІ в майбутньому.

У нашому дослідженні поняття «освіта з медичної інформатики» слід трактувати як процес і результат цілеспрямованої освітньої діяльності, мета якої полягає в отриманні знань та формуванні професійних умінь і навичок опрацювання медичних даних та інформації за допомогою ІКТ для покращення якості, доступності й ефективності медичного обслуговування. У цілому це поняття слід вивчати у площині двох освітніх категорій: професійна освіта фахівців із МІ та інформаційна компетентність працівників медичної галузі. У першому випадку мова йде про МІ як спеціальність професійної підготовки фахівців, які володіють професійними компетентностями, необхідними для проведення та обслуговування процесу інформатизації системи охорони здоров'я. У другому ж випадку маємо справу з МІ як навчальною дисципліною для студентів-медиків. Вивчаючи її, здобувачі вищої медичної освіти формують інформаційну компетентність використовувати ІКТ у професійній діяльності для обробки медичних даних та інформації, прийняття раціональних рішень, надання дистанційної медичної допомоги, проведення наукових досліджень у сфері медицини, ведення електронних історій хвороби тощо.

Аналіз актуальних досліджень з теми свідчить, що проблема дослідження передумов становлення та розвитку освіти з МІ є актуальною, однак не достатньо дослідженою. Причиною цього явища вважаємо відносну молодість МІ як науки, навчальної дисципліни і спеціальності

професійної підготовки фахівців галузі. З огляду на це, для нашого дослідження цінними є праці Е. Бернстама, І. Мейсіка, О. Мінцера, Дж. Міхаласа, Р. Нельсона і Р. Хойта, у яких вивчається історія появи й розвитку МІ як наукової галузі знань. У роботах Т. Зарубіної, Дж. Мантаса й А. Хасмана основна увага зосереджується на етапах розвитку освіти з МІ у країнах Європи; у той час як Е. Ховенга окреслює ретроспективу розвитку освіти з МІ у світовому масштабі. Такі науковці, як Р. Грінс та Е. Шортліфф звужують свої наукові розвідки до вивчення проблем розвитку навчальної дисципліни «Медична інформатика».

Водночас у контексті нашого дослідження не можливо залишати поза увагою документи професійних організацій з МІ, у тому числі Міжнародної та Американської асоціацій медичної інформатики. Перша з них бере безпосередню участь у формуванні освітніх тенденцій з МІ й організації акредитаційних механізмів забезпечення та гарантування якості професійної освіти фахівців з МІ. Друга – одна з перших у світі ініціювала процес включення професії фахівця з МІ у національний класифікатор професій.

Мета статті полягає у виокремленні й аналізі передумов, які сприяли зародженню і продовжують впливати на формування та розвиток освіти з МІ.

Методи дослідження можна умовно поділити на дві групи. До першої з них входять ті методи, які використовуються для пошуку й теоретичного опрацювання наукових фактів з проблеми дослідження, а саме: аналіз і синтез, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація. З іншого боку, оскільки дослідження передумов становлення та розвитку освіти з МІ має ретроспективний характер, ключову роль відіграє історико-генетичний метод. Його застосування допомагає простежити витоки виникнення освіти з МІ як педагогічного явища; виокремити основні етапи, тенденції та закономірності її становлення; створити науково обґрунтовану основу для інтерпретації історичних фактів, що впливали на освіту з МІ, а також спрогнозувати подальші траєкторії її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поява освіти з МІ є результатом складного процесу, у ході якого МІ пройшла кілька етапів розвитку – від поодинокого використання комп'ютерної техніки в медичній практиці до стрімкого розвитку нової науки, з поступовим введенням МІ як навчальної дисципліни у вищих медичних закладах освіти, а також із зародженням МІ як спеціальності професійної підготовки спеціаліста нового типу – фахівця з МІ. З огляду на взаємозв'язок і поступовість цих етапів, передумови становлення та розвитку освіти з МІ варто, передусім, вивчати в контексті становлення МІ як наукової галузі знань.

На підтвердження доцільності такого підходу зазначимо, що сьогодні ІКТ розвиваються швидкими темпами, відповідно методологія МІ як науки перебуває в постійному вдосконаленні й ускладненні. Це приводить до того,

що медичні працівники не в силі відразу ж асимілювати їх у свою повсякденну професійну діяльність. Виникає потреба вводити в освітні програми підготовки медиків навчальну дисципліну «Медична інформатика», постійно оновлювати її зміст, а також гарантувати можливість неперервної освіти для підтримки компетентності з МІ у практикуючих медичних працівників. Своєю чергою, підготовка фахівців із МІ здатна забезпечити пристосування ІКТ для сучасних потреб системи охорони здоров'я, прискорення й полегшення передачі та аналізу даних, адаптування здобутків МІ як науки до практичного використання медиками в їхній галузі спеціалізації.

Взявши все вищезазначене до уваги, виділено дві широкі категорії передумов розвитку освіти з МІ – зовнішні (пов'язані з факторами, які впливали на становлення МІ як науки) і внутрішні (передумови розвитку власне освіти з МІ). Першу групу формують соціальні й організаційно-економічні передумови, а також передумови, обумовлені технічним прогресом. Так, група соціальних та організаційно-економічних передумов виникнення МІ, передусім, представлена факторами, пов'язаними з необхідністю створення сприятливих умов праці працівникам системи охорони здоров'я за допомогою комп'ютерних технологій. В умовах інформаційного буму медицини усвідомлюють, що зі збільшенням об'єму біомедичних даних і клінічної інформації назріває проблема обмеженості людських ресурсів щодо їх обробки; а традиційні методи накопичення, зберігання й управління медичними даними та інформацією в паперовому вигляді стають все частіше неефективними і трудомісткими [2].

Більше того, не слід забувати про той факт, що з середини ХХ століття й дотепер спостерігається стрімкий розвиток самої медичної науки, унаслідок якого з'явилась і продовжує з'являтися велика кількість нових методів лікування, діагностики, отримання клінічних даних тощо. Удосконалення медичних знань, своєю чергою, потребує спеціалізації в межах самої медицини. Унаслідок цього виникають нові медичні професії. Відтак, цей незворотній процес потребує ефективного обміну й координації дій між сімейними лікарями і вузькоспеціалізованими фахівцями у спільному лікуванні та сприяє все частішому застосуванню ІКТ для досягнення цієї мети.

Водночас у медицині важливого значення набуває необхідність забезпечити постійний рух та обмін інформацією не лише між лікарями, а й між структурними одиницями лікувально-профілактичних закладів. Сьогодні це можливе лише за умови використання ІКТ, які виправдовують свою економічну вигідність завдяки зменшенню затрат часу, фінансів і трудових ресурсів [8].

Серед організаційних передумов варто виокремити також створення національних, регіональних і міжнародних професійних організацій з МІ. Їхня діяльність є багатофункціональною і спрямована на теоретичне та практичне вирішення проблем, пов'язаних із інформатизацією системи

охорони здоров'я, а також поширенням освіти з МІ. Крім того, ці професійні організації об'єднують навколо себе науковців-одномудців, чий дослідження з МІ ініціюють нові технічні розробки й удосконалюють існуючі проекти з інформатизації.

Однак використання комп'ютерної техніки в медицині та системі охорони здоров'я було б не можливим без технічного прогресу. Згідно з дослідженнями, проведеними Р. А. Грінсом, І. Мейсіком та Е. Г. Шортліффом, вона спочатку виконувала роль адміністративної складової організації діяльності лікувально-профілактичних закладів. Її використання було поодиноким ініціативним на місцях і здебільшого передбачало виконання вузького кола завдань для оптимізації діяльності й раціоналізації робочого часу медичного персоналу, дешифрування сигналів під час діагностики або проведення складних науково-медичних досліджень [4; 10].

Тому більшість дослідників впевнені в тому, що серед найважливіших технічних досягнень, які дали поштовх розвитку МІ, була поява першого комп'ютера в 1946 р. [8]. Відповідно, поширеною є думка про те, що розвиток МІ як науки розпочався з 1950-х рр., коли електронно-обчислювальні машини вперше були використані для медичних цілей [14].

І. Мейсік стверджує, що спочатку МІ з'явилася у США, потім у Європі та розвинутих країнах Сходу [12]. На її початкових етапах розвитку всі зусилля науковців зосереджувалися на вивченні впливу використання комп'ютерів для лабораторної діагностики, аналізу біомедичних сигналів, підтримки прийняття медичних рішень, створення баз даних, моделювання й симулювання біологічних процесів [12; 13].

Згодом пошук раціональних рішень для автоматизованої обробки медичних даних веде до проектування медичного устаткування із вбудованими комп'ютерами; установа перших госпітальних інформаційних системи для адміністративних цілей; появи перших мов програмування; розробки медичної техніки; упровадження нових діагностично-терапевтичних методик на основі використання мікро-процесорів; появи перших прототипів експертних систем тощо [3; 11; 12].

У кінці 1970-х – на початку 1980-х рр. на ринку з'являються перші персональні комп'ютери. Поступове зменшення їхньої вартості веде до можливості використання медичних інформаційних систем на всіх рівнях системи охорони здоров'я. Це дає поштовх до створення зручного для користувача програмного забезпечення. Відтак з'являються комерційно вигідні пакети програмного забезпечення, призначені для використання в медицині та системі охорони здоров'я [1].

Приблизно в цей самий час почали з'являтися медичні проекти з використанням штучного інтелекту, що в подальшому має особливо важливе значення для обробки природної людської мови з перспективою його застосування, передусім, у заповненні електронних історій хвороби [8].

Поява Інтернету сприяла створенню медичних бібліотек у цифровому форматі з он-лайн доступом, уможливила обмін медичною інформацією за межами локальної мережі та сприяла застосуванню медичних додатків, у тому числі з електронними історіями хвороби. Щодо електронних історій хвороби, про перспективи їхнього використання заговорили в 1970-х рр.

Значний прогрес мобільних технологій, починаючи із середини 1990-х рр., зумовив використання персональних цифрових організаторів для того, щоб полегшити й допомогти лікарю раціонально організувати свою роботу. Згодом їх починають поступово витісняти смартфони [8].

Сучасні тенденції розвитку МІ спрямовані на узагальнення всіх попередніх здобутків і впровадження електронних історій хвороб. Важливою стає інтеграція останніх у госпітальні інформаційні системи, об'єднання медичних даних по вертикалі (від молекулярного, клітинного, генетичного рівнів до рівня органу, системи, цілого організму), а також інтеграція даних по горизонталі, зокрема даних первинної медичної допомоги зі спеціалізованими даними амбулаторного та стаціонарного лікування. Сьогодні пріоритетні напрями наукових досліджень із МІ спрямовані на гарантування повної сумісності медичних інформаційних систем на всіх рівнях організації системи охорони здоров'я; забезпечення умов надання якісного медичного обслуговування пацієнтам за допомогою ІКТ; прийняття реальних кроків до персоналізованої медицини; підвищення інформаційної безпеки пацієнта; удосконалення превентивної медицини, використання портативних пристроїв, упровадження систем медичного моніторингового спостереження в домашніх умовах, дистанційної медичної допомоги, активного застосування веб-технологій для забезпечення чи отримання медичного обслуговування тощо [11].

Усі згадані вище технологічні інновації, розробки, розвиток і вдосконалення ІКТ для потреб медицини та системи охорони здоров'я, безумовно, справили позитивний вплив на забезпечення медичної допомоги. Однак із самого початку провідні діячі з МІ розуміли, що технічно бездоганна система не завжди гарантує її автоматичне прийняття на практиці; а ефективність використання ІКТ залежить від їхнього потенційного користувача, з одного боку, і професійної компетентності фахівця, який їх створює та впроваджує в медицину й систему охорони здоров'я – з іншого. Таким чином, було визнано, що не апаратне чи програмне забезпечення, а людський фактор впливає на успішність, раціональність та ефективність застосування ІКТ у медицині й системі охорони здоров'я [11].

Тому не дивно, що про потребу в освіті з МІ почали говорити з моменту впровадження комп'ютерних технологій у медичну практику. Як приклад посиленого інтересу до цього питання варто згадати семінар, проведений у Райзенсбурзі, конгрес-центрі Університету Ульма (Німеччина), у 1973 р., на якому було визнано необхідність у поширенні

освіти з МІ та визначено основні підходи до її забезпечення. Або ж у звіті Комітету медицини Нідерландської королівської академії наук «Медична інформатика – оновлення в медицині» (1987 р.) йшлося про необхідність вивчення МІ як навчальної дисципліни студентами-медиками [5].

Отже, історія розвитку освіти з МІ у США й більшості розвинутих країн Європи розпочалася в 60–70-х рр. ХХ століття. З цього часу почали також функціонувати перші кафедри МІ – одна з основних передумов становлення освіти з МІ. Роль подібних навчальних одиниць в основному полягала у проведенні наукових досліджень з вивчення впливу комп'ютерної техніки на медицину, поширенні знань, умінь і навичок з МІ серед студентів-медиків і практикуючих лікарів, а згодом і забезпеченні професійної підготовки фахівців галузі [7; 11].

Грунтовно вивчаючи історію зародження й формування освіти з МІ, Т. Зарубіна, Дж. Мантас та А. Хасман виділили 5 ключових етапів її розвитку, аналіз кожного з яких допомагає простежити еволюцію освіти з МІ. Ці періоди охоплюють: 1) етап зародження освіти з МІ, пов'язаний з появою перших навчальних дисциплін з МІ у системі формальної освіти; 2) етап її цілеспрямованого розвитку, у ході якого спостерігається координація дій щодо забезпечення освіти з МІ на загальнодержавному рівні; 3) етап поширення, який характеризується збільшенням кількості навчальних дисциплін та освітніх програм з МІ; 4) етап консолідації дій національних, регіональних і міжнародних асоціацій з МІ щодо уніфікації стратегій розвитку освіти й прийняття відповідних документів рекомендаційного характеру; 5) етап контролю якості освітніх програм забезпечення професійної підготовки фахівців галузі [5].

Хоча запропонована авторами періодизація не подає чітко визначених часових меж розвитку освіти з МІ й опираються на європейський досвід, наукове дослідження проблеми цими науковцями дає достатньо інформації для аналізу основних передумов і тенденцій розвитку освіти з МІ.

Тож розглянемо внутрішні передумови, пов'язані з розвитком власне освіти з МІ. Так, можемо стверджувати, що на етапі зародження в різних країнах світу перші програми з МІ як навчальної дисципліни чи спеціальності сильно відрізнялись за метою, підходами до організації освітнього процесу, змістом, ступенем підготовки, цільовою аудиторією, тривалістю навчання тощо. Сам процес забезпечення освітніх потреб із МІ відзначався відсутністю координованості дій, оскільки не спостерігалось єдності в підходах щодо забезпечення й поширення такої освіти [5].

Потребує також уточнення той факт, що на етапі зародження МІ в педагогічному аспекті розглядалася як навчальна дисципліна та спеціальність, у яких поєднувалося вивчення інформатики й медицини [7]. Це, звичайно, впливало на формування змісту програм з МІ, що особливо

чітко простежується в типовій програмі з інформатики 1969 р. у Німеччині. У ній 75 % навчального навантаження відводилося на опанування теоретичної, технічної і практичної інформатики, а решту 25 % зосереджувалося на вивченні особливостей застосування інформатики в медицині [5].

Упровадження МІ як навчальної дисципліни і спеціальності в освітній процес вимагало навчальних матеріалів – ще однієї неодмінної передумови розвитку освіти з МІ. З появою перших програм із МІ в 1960-х рр. з'являються й перші книги про використання комп'ютерної техніки в медицині та системі охорони здоров'я, хоча в їхніх назвах слово «інформатика» все ще не вживалося. Один із перших підручників власне з МІ, «Медична інформатика: застосування комп'ютерів у системі охорони здоров'я і біомедицині», побачив світ лише в 1990 р. [14].

З іншого боку, поширення освіти з МІ потребувало технічних засобів навчання. Тому проектування і створення різноманітних автоматизованих систем для навчальних цілей сприяло розвитку й поширенню освіти з МІ. Одну з таких розробок запропонував випускник Університету Пітсбургської школи медсестринської справи К. Сеттлмейер. У кінці 1960-х рр. він створив побудовану на базі універсальних обчислювальних машин комп'ютеризовану програму для навчання студентів-медиків [14].

Однак, із часом фахівці з МІ починають розуміти, що для гарантування подальшого розвитку освіти з МІ необхідна низка цілеспрямованих заходів для координації дій щодо її популяризації. З огляду на це, чимало уваги почали приділяти розробці типових програм з МІ, у яких було регламентовано й узгоджено зміст підготовки, визначено її мету, тривалість навчання та цільову аудиторію. Перша така програма була введена в освітній процес у 1972 р. у Німеччині. Вона виникла в результаті співпраці Університетів Хейдельберга та Хейльбронна і передбачала професійну підготовку, що гарантувала випускникам формування навичок компетентного використання комп'ютерних технологій для вирішення конкретних медичних проблем [5].

Водночас зі спробами впровадити типові програми з МІ в різних країнах світу представники вищих навчальних закладів і наукові співтовариства організовують численні зустрічі, семінари та конференції для обговорення, узгодження та ухвалення основних стратегій розвитку освіти з МІ. Зокрема, у 1973 р. було прийнято Райзенсбургську концепцію розвитку освіти з МІ. Вона окреслювала кілька шляхів отримання освіти з МІ. Так, студенти вищих медичних навчальних закладів вивчали дисципліну «Інформатика». МІ пропонували також як додаткову кваліфікацію для працівників сфери охорони здоров'я. Окрім того, існувала спеціальність «Інформатика» з прикладним застосуванням «Медицина». Лікарям і фахівцям із інформатики пропонувалися курси підвищення кваліфікації, які завершувалися отриманням сертифікату з МІ. Не зважаючи на те, що в

Райзенсбургській концепції MI все ще розглядалася як синтетичне поєднання інформатики й медицини, вона передбачала також вивчення низки тем з MI. Слід додати, що важливим досягненням цієї концепції було формування бачення нового типу спеціаліста – фахівця з MI [5].

Згодом у 1991 р. Райзенсбургська концепція розвитку освіти з MI була уточнена «Рекомендаціями для навчання й підготовки з медичної інформатики» Німецької асоціації медичної документації, інформатики і статистики. У цьому документі було чітко розділено медико-центричний та інформатико-центричний підходи до забезпечення освіти з MI. В обох випадках MI розглядається вже не як поєднання інформатики й медицини, а, у першому випадку, як окрема медична дисципліна із власними методологічними підходами, а у другому – як прикладна дисципліна в освітній програмі підготовки фахівців із інформатики. Більше того, у рекомендаціях згадується низка тем, які вивчаються лише в межах MI як навчальної дисципліни (структура системи охорони здоров'я, медична документація, інформаційні системи в охороні здоров'я, обробка біосигналів і зображень тощо) [5].

Фінансування наукових досліджень з MI та застосування ІКТ у медицині та системі охорони здоров'я вважаємо ще однією вагомою передумовою розвитку освіти з MI. Так, Європейська комісія розпочала його в кінці 80-х рр. минулого століття. Зокрема, фінансування включало виділення коштів на низку освітніх проектів з MI. Серед них увагу привертає трирічна програма під назвою «Узгоджені дії щодо навчання й підготовки з медичної інформатики» (англ. EDUCTRA). Її мета полягала у проведенні наукових досліджень щодо вивчення існуючих можливостей підготовки фахівців з MI, виявленні потенційних прогалин у поширенні знань із MI серед медиків, а отже, покращенні рівня їхньої компетентності з використання ІКТ у медичній практиці [6].

Інший профінансований Європейським співтовариством освітній проект – «Програма міжуніверситетської співпраці Еразмус» – мав на меті проведення професійної підготовки фахівців з MI на рівні магістратури для вирішення теоретичних і практичних проблем застосування інформатики в медицині, медсестринській справі та системі охорони здоров'я. На початковому етапі фінансування цього проекту було запропоновано магістерську програму, а згодом її реалізовано завдяки міжнародній співпраці, у ході якої відбувався обмін професорсько-викладацьким складом і студентами [5].

Щодо проекту «Європейська освіта з медичної інформатики, статистики й епідеміології» (англ. EuroMISE), його розпочали в 1993 р. з метою підготовки й підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів з MI. Для цього до участі у проекті було залучено професорсько-викладацький склад із кількох європейських країн [5].

Судячи з цільових завдань згаданих вище освітніх проектів, освіта з МІ в 1990-х рр. розвивалась у трьох основних напрямках. Окрім формування компетентностей з МІ у студентів вищих медичних закладів освіти шляхом вивчення МІ як навчальної дисципліни і проведення професійної підготовки фахівців із МІ завдяки введенню освітніх програм за спеціальністю «Медична інформатика», з'являється також потреба в налагодженій системі підготовки професорсько-викладацького складу для гарантування якості такої освіти.

Звичайно, що процес розвитку освіти з МІ прискорився, коли до нього долучилися національні, регіональні та міжнародні асоціації МІ, які почали створювати робочі групи з питань поширення освіти з МІ серед медиків та підготовки фахівців цієї галузі. Спочатку професійні асоціації МІ організовували їх окремо, проте пізніше розпочали координацію своїх дій для узгодження рекомендацій із питань освітньої політики з МІ. Особливої актуальності цей процес набув у 1990-х рр., коли кількість освітніх програм з МІ почала невпинно зростати [5].

Серед дієвих кроків, зроблених професійними організаціями щодо розвитку й поширення освіти з МІ, було проведення низки конференцій, на яких обговорювали ключові організаційні та змістові аспекти забезпечення освіти з МІ. Результатом такої співпраці стало опублікування у 2000 р. «Рекомендацій Міжнародної асоціації медичної інформатики щодо забезпечення освіти з медичної інформатики». Документ базувався на національних рекомендаціях і позитивному досвіді країн, у яких такі програми були успішно введені в освітній процес [5].

Важливість діяльності професійних організацій з МІ регіонального, національного чи міжнародного рівнів проявляється також у заходах, які вони проводять для розробки механізмів контролю якості за освітнім процесом забезпечення професійної підготовки фахівців з МІ. Особливої уваги ця проблема потребує в сучасний період розвитку освіти з МІ, оскільки попит на фахівців із МІ зростає, а кількість програм їхньої професійної підготовки збільшується. Беручи до уваги те, що в кожній країні існують свої особливості забезпечення якості освіти в межах національних освітніх традицій, Міжнародна асоціація медичної інформатики як координатор процесу спрямувала свої зусилля на розробку акредитаційного механізму гарантування відповідності рівня професійної компетентності фахівців з МІ потребам і вимогам роботодавців. Зараз ця професійна організація працює над завершальним етапом пілотного проекту щодо акредитації освітніх програм з МІ, який було започатковано у 2011 р.. Перші результати його практичного застосування – це професійна акредитація університетських програм з МІ в таких країнах, як Німеччина, Тайвань, Фінляндія і Чилі [9].

Тим не менше, якими б швидкими темпами не розвивалась освіта з МІ, одним із вагомих факторів, що зумовлює негативний впливає на

формування її як спеціальності в системі вищої професійної освіти, є відсутність її опису як професії в міжнародному та національних класифікаторах професій. Таким чином, складається парадоксальна ситуація, за умов якої професія фахівця з МІ «де факто» існує, у той час як «де юре» вона не закріплена на офіційному рівні. Природно, що цей факт непокоїть представників галузі, оскільки через це не існує точних даних про кількість фахівців із МІ та відомостей про стан їхнього працевлаштування. Відсутність офіційного опису МІ як професії, своєю чергою, впливає на її фінансування і, зрештою, викликає недостатню увагу з боку державних органів влади з питань освіти як до підготовки компетентних фахівців галузі, так і педагогічних кадрів, що її проводять.

З огляду на це, сьогодні професійні організації з МІ починають брати на себе ініціативу щодо дослідження стану розвитку МІ як професії на ринку праці для її подальшого просування й офіційного визнання на державному та міжнародному рівнях. Так, у США спільними зусиллями професійних організацій та вищих навчальних закладів у 2014 р. було ініційоване звернення до національного Комітету з розробки стандартної класифікації професій. У ньому йшлося про рекомендацію включити в нову редакцію американського класифікатора професій, яка планується на 2018 р., назву й опис професії «фахівець-практик із медичної інформатики» [15].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо констатувати, що прогрес у розвитку МІ як науки привів до інформатизації медицини та системи охорони здоров'я. Остання ж не може успішно реалізовуватися без наявності компетентних кадрів. З огляду на це, дослідження дозволило нам виділити дві групи передумов розвитку освіти з МІ: зовнішніх, що сприяли виникненню МІ як науки, та внутрішніх, пов'язаних із розвитком МІ як навчальної дисципліни і спеціальності професійної підготовки фахівців з МІ. Поява науки МІ стала можливою, передусім, завдяки технічному прогресу, ключовим здобутком якого вважають винайдення комп'ютера. Виділена підгрупа соціальних та організаційно-економічних передумов також відіграла свою важливу роль, компенсуючи обмеженість людських ресурсів, затрату часу й фінансів для обробки медичних даних та інформації. Щодо внутрішніх передумов, які сприяли розвитку МІ як навчальної дисципліни і спеціальності, тут варто згадати наступні: поява перших кафедр і професійних організацій з МІ, розробка навчальних матеріалів, координованість дій і співпраця в написанні типових програм із МІ, фінансування та прийняття рекомендацій щодо забезпечення освітніх проектів із МІ, створення й узгодження механізмів контролю якості за професійною підготовкою фахівців галузі.

Перспективою наших подальших наукових розвідок є дослідження проблеми становлення та розвитку освіти з МІ в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мінцер, О. П. (2010). Інформатика та охорона здоров'я. *Медична інформатика та інженерія*, 2, 8–21 (Mintser, O. P. (2010). Informatics and healthcare. *Medical informatics and engineering*, 2, 8–21).
2. Blois, M. S. (1984). *Information and medicine: the nature of medical descriptions*. Berkeley: University of California Press.
3. Collen, M. F. (2012). *Computer medical databases: the first six decades (1950–2010)*. London: Springer.
4. Greenes, R. A., Shortliffe, E. H. (1990). Medical informatics: an emerging academic discipline and institutional priority. *JAMA*, 263 (8), 1114–1120.
5. Hasman, A., Mantas, J., Zarubina, T. (2014). An abridged history of medical informatics education in Europe. *Acta Informatica Medica*, 22 (1), 25–36.
6. Hasman, A. (1995). EDUCTRA: Education and training in health informatics. *Studies in health technology and informatics*, 24: *Health in the new communications age*, 192–198.
7. Hovenga, E. J. S. (2000). Global health informatics education. In J. Mantas (Ed), *Health and medical informatics education in Europe* (pp. 3–14). Amsterdam: JOS Press.
8. Hoyt, R. E., Bernstam, E. V. (2014). Overview of health informatics. In R. E. Hoyt (Ed), *Health informatics: practical guide for healthcare and information technology professionals* (6th ed.), (pp. 1–32). Informatics Education.
9. International Medical Informatics Association. IMIA Accreditation (pilot). Retrieved from: <http://www.imia-medinfo.org/new2/node/449>.
10. Masic, I. (2007). A review of informatics and medical informatics history. *History of medical informatics*, 15 (3), 178–188.
11. Masic, I., Mihalas, G. (Eds). (2014). *Contributions to the history of medical informatics*. Sarajevo: AVICENA.
12. Masic, I. (2014). Five periods in development of medical informatics. *Acta Informatica Medica*, 22 (1), 44–48.
13. Mihalas, G. I. (2014). Evolution of trends in European medical informatics. *Acta Informatica Medica*, 22 (1), 37–43.
14. Nelson, R. (2014). Introduction: the evolution of health informatics. In R. Nelson and N. Staggs (Eds), *Health informatics: an interprofessional approach* (1st ed.), (pp. 2–17). Elsevier Health Sciences.
15. Request/Recommendation for New Health Informatics Practitioner Standard Occupational Classification (SOC). Retrieved from: http://library.ahima.org/xpedio/groups/public/documents/ahima/bok1_050715.pdf.

РЕЗЮМЕ

Кобрин Надежда. Предпосылки становления и развития образования по медицинской информатике.

Цель статьи – проанализировать предпосылки развития образования по медицинской информатике. В работе использован историко-генетический метод в сочетании с методами теоретической обработки научных фактов. Установлено, что развитие образования по медицинской информатике происходило под влиянием ряда факторов, условно разделенных на внешние (социальные, организационно-экономические, технические) и внутренние, связанные с педагогическими факторами развития образования по медицинской информатике. Сделан вывод о том, что ключевой предпосылкой развития образования по медицинской информатике является информатизация системы здравоохранения, которая невозможна без

квалифицированных кадров. Дальнейшие научные исследования предполагают изучение особенностей развития образования по медицинской информатике в Украине.

Ключевые слова: медицинская информатика, образование по медицинской информатике, учебная дисциплина, специальность, профессиональное образование, специалист по медицинской информатике, информационно-коммуникационные технологии в медицине, информатизация системы здравоохранения.

SUMMARY

Kobryn Nadiia. Preconditions for the formation and development of health informatics education.

The article is aimed at analyzing preconditions for health informatics education development. The historic-and-genetic method as well as methods of theoretical fact processing have been used in the paper.

In the course of our research, the notion of health informatics education is regarded as a broad term determining health informatics as an academic course for medical students and as a specialty of training competent health informatics workforce. It has been ascertained that there is a broad range of factors influencing the development of health informatics education. They have been divided into extrinsic preconditions related to the development of health informatics as a scientific discipline and intrinsic preconditions related to the development of health informatics education. Firstly, such an approach is justified by the fact that appearance of health informatics education is a logical consequence of computerization and informatization of medicine and healthcare system. Secondly, progress in the science of health informatics has a direct impact on determining the content of health informatics education.

Thus, extrinsic preconditions related to the development of health informatics as a scientific discipline include social, economic, organizational, and technical ones. Speaking about intrinsic preconditions related to the development of health informatics education, we should mention the following: establishing first health informatics chairs in higher education institutions, introducing health informatics learning materials, developing health informatics model curricula, financing health informatics educational projects, working out quality assurance mechanisms for health informatics professional training etc.

Taking the aforementioned into consideration, it has been concluded that the key precondition for the development of health informatics education is informatization of medicine and healthcare system. Its effective and efficient implementation demands qualified workforce that may function both as competent users of information and communication technologies in medicine and as developers and implementers of health informatics products into the healthcare system. Therefore, our further scientific inquiry consists in studying peculiarities of health informatics education development in Ukraine.

Key words: health informatics, health informatics education, academic course, specialty, professional education, health informatics professional, information and communication technologies in medicine, informatization of healthcare system.

УДК 39(477.54.62)

Анатолій Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9523-7435

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/046-054

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАРОДНОЇ ОСВІТИ В СУМСЬКОМУ ПОВІТІ ТА БУДІВНИЦТВО І ВІДКРИТТЯ УЧИЛИЩА ПЕРШОГО РОЗРЯДУ В СЕЛІ СТАРОМУ – ПЕРШОМУ ПОСЕЛЕННІ ГЕРАСИМА КОНДРАТЬЄВА (1886–1888 РОКИ)

У статті розглянуто доповідь про народну освіту в Сумському повіті за 1886–1888 роки. Подано відомості щодо кількості дітей, які закінчили училища в 1887–1888 навчальних роках. Зазначено максимальний відсоток дітей, які закінчили училища I–III розрядів, охарактеризовано особистий склад викладачів повітових училищ, означено суму коштів витрачених на утримання земських училищ за 1887–1888 навчальні роки і суму, необхідну для утримання училищ в 1888–1889 навчальних роках. Подана характеристика процесу будівництва й відкриття в с. Старому училища I-го розряду за сприяння землевласника Лева Михайловича Зборомирського, який надав допомогу не лише в будівництві училища, але і спромігся видати значну суму для благоустрою училища та прилеглої території.

Ключові слова: народна освіта, учень, учитель, сприяння, будівництво, училище, навчання, Старе Село, перше поселення, Сумський повіт.

Постановка проблеми. Із 70-х років XIX ст. у розвитку народної освіти зростає роль земств, які організували широку шкільну мережу, дбали про вчительські кадри, виділяли кошти на утримання шкіл. Земствами відкривалися і частково чи повністю утримувалися початкові училища (земські школи) – початкові школи в сільських місцевостях з одно-, три- та чотирирічним курсом навчання. Вони здебільшого готували учнів до продовження освіти в гімназіях, а також до практичної діяльності. У навчальному плані було безліч предметів – від Закону Божого до малювання.

Розглядаючи журнали Сумських чергових повітових земських зборів від 16–20 вересня 1886 року, повітова управа надає земським зборам дані про народну освіту в Сумському повіті за 1887–1888 навчальний рік, де сказано, що всіх початкових народних училищ, в утриманні яких брало участь Сумське земство, у звітному році було 40, у тому числі два двокласних училища у слободі Юнаківка і Нижній Сироватці, що знаходилися в юрисдикції Міністерства Народної Освіти і 38 земських шкіл, зокрема: першого розряду – Чернечинська, Низівська, Миколаївська, Склярівська, Шпилівська, Москаленківська, Журавська, Павлівська, Степанівська, Ново-Сичанська, Ново-Андріївська; другого розряду – Тимофіївська, Токарівська, Бітецька, Терешківська, Ульянівська,

Писарівська, Олексіївська, Локтянська, Могрицька, Велико-Бобрицька, Кондратьєвська, Кров'янська, Климівська; третього розряду – Біловодська, Ворожбянська, Річинська, Хотинська, Басівська [1, с. 142].

На початку звітнього навчального року в усіх земських школах було учнів: хлопчиків – 2778 і дівчаток – 600, усього – 3378 (на 254 менше, ніж попереднього року); до кінця навчального року залишилося хлопчиків – 2314 і дівчаток – 510, всього 2824 особи (на 18 менше, ніж минулого року); на екзамени з'явилося хлопчиків – 1955 і дівчаток – 460, всього – 2424 (на 132 менше, ніж попереднього року); закінчили курси й були випущені з правом на пільги з воєнної повинності 2778 хлопчиків (на 18 більше, ніж попереднього року) та зі свідоцтвами про закінчення курсу 55 дівчаток (на 13 менше, ніж попереднього року).

Максимальний відсоток осіб, які закінчили курс і випущених дали такі школи: Хотинська – 15,5 %, Локнянська – 14,6 %, Шпилівська – 14,5 %, Юнаківська чоловіча – 14,2 %, Біловодська – 14,1 %, і мінімальний – Могрицька – 3 %, Ульяновська – 3,2 %, Писарівська – 3,8 %, Олексіївська – 4,1 % і Тимофіївська – 5,4 %. Особовий склад викладачів земських училищ складався із 38 законовчителів, 28 учителів і 27 вчительок; із числа вчителів 19 отримали спеціальну освіту в учительських семінаріях, 3 виховувалися в гімназіях, але курс не закінчили, 2 отримали освіту в Харківських педагогічних курсах і 1 в повітовому училищі, 1 після складання встановленого екзамену отримав свідоцтво на звання вчителя міського училища, 2 на звання вчителя сільського училища; із 27 вчительок 13 отримали гімназичну освіту, 5 – закінчили курси в Єпархіальному училищі, 9 отримали свідоцтво на звання вчительок народних училищ після складання встановлених іспитів.

У вищезгаданих журналах також додається звіт і кошторис про суми, витрачені на утримання земських училищ у минулому 1887–1888 навчальному році.

У журналах зазначається, що ревізійна комісія погодилася з докладом управи й розглянувши кошторис просить збори звіт і кошторис затвердити, хоча кошторис і перевищує минулорічний на 360 руб. у зв'язку з відкриттям нового Старосільського училища, про що й ітиметься далі [1, с. 142–144].

Аналіз актуальних досліджень. З історичної точки зору, Старе Село як прикордонний форпост утворилося в XVII столітті на безлюдних територіях Дикого поля, де все частіше почали з'являтися вихідці з Наддніпрянської України. Значний рух людності з українських земель, що перебували під владою Польщі, припадає на часи після поразки козацького повстання на Лівобережній Україні 1638 року. Саме тоді польський уряд прийняв постанову «Ординація Війська Запорізького реєстрового, що перебуває на службі Речі Посполитої», спрямовану на ліквідацію козацьких привілеїв. Рятуючись від утисків польських поміщиків, податкового тягара і прагнучи до

збереження православної віри, переселенці вирушили на незаселені південні степові окраїни Московської держави.

Дослідники, припускаючи, що Слобідську Україну заселили кілька хвиль переселенців з-за Дніпра, виокремлюють 3 головні переселення. Перше відбулося за царювання родоначальника династії Романових Михайла Федоровича в 1640–1645 роках у кількості 8–10 тисяч осіб. Більшу частину цих переселенців становили вихідці із Задніпров'я. Серед переселенців була й родина майбутнього дворянина Г. Кондратьєва.

Друга, найпотужніша хвиля переселення у Слобідську Україну з Подніпрянщини припала на 1645–1647 роки – початок царювання Олексія Михайловича. Тоді переселилося 1247 родин (або дворів) і понад дві тисячі козаків.

Третє переселення датовано 1650–1651 роками. Щодо нього відома тільки кількість прибулих козаків – понад 500 [3, с. 9].

Отже, історія Сумщини нерозривно пов'язана з козаками, які поступово заселяли ці терени. Ще за царювання Михайла Романова (1613–1645) московські рукописи засвідчували надзвичайно велику роль козаків-переселенців у боротьбі з татарами. У 1653 році московський воєвода Арсен'єв писав цареві, що переселенці осіли в Дикому полі на шляху, яким раніше татари ходили з набігами на Путивль, Рильськ та інші міста.

У 1642 році одними з таких переселенців – вихідців з містечка Ставище Білоцерківського полку під проводом Герасима Кондратьєва стали 100 козацьких родин, які оселилися на крутому березі річки Псел [3, с. 8–10].

Найперше поселення Сумського полку, очолюваного Г. Кондратьєвим, називалося Старим селом (нині с. Червоне Сумського району). Це село є одним із найдавніших сіл Сумщини, оскільки виникло ще на самому початку освоєння слобожанських теренів вихідцями із Середнього Подніпров'я.

Вивчаючи історію Старого села, ми спиралися на працю видатного богослова, ученого і громадського діяча Дмитра Григоровича Гумілевського (Філарета) «Історико-статистичний опис Харківської єпархії».

Села Старе і Низи знаходились одне на правому, інше на лівому, або лісовому, березі Псла на 3 версти нижче за Старе за течією річки. Перепис 1732 року свідчить, що Старе село заселено «назад тому років 90», відтак у 1642 році. Таким чином, вік села відповідає його назві.

Знаючи про побожність полковника Кондратьєва і виходячи з перебігу подій, не сумніваємося, що перший храм у Старому селі було побудовано не пізніше 1643 року. Нині існуючий тут кам'яний храм Святого Миколи зведено в 1753 році полковником Степаном Івановичем Кондратьєвим, а попередній дерев'яний храм був присвячений Славі Різдва Пресвятої Богородиці.

За даними перепису 1732 року, у Старому селі сотника Івана Івановича Кондратьєва мешкало 427 душ [4, с. 103–106].

Мета статті – розкриття особливостей становлення освіти в Сумському повіті, а також відкриття в цьому ж повіті училища першого розряду в с. Старому – першому поселенні Герасима Кондратьєва.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що уможливили розкриття особливостей становлення освіти в Сумському повіті у виокремлених хронологічних межах.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи освіту в с. Старому Сумського повіту, варто наголосити на тому, що в часи кріпацтва ні про яку освіту загалом не могло бути й мови. У період кріпацтва панамі в с. Старому були внуки та правнуки Герасима Кондратьєва. У подальшому, за переказами, правнучка Г. Кондратьєва вийшла заміж за полковника Зборомирського і всі землі й майно в с. Старому переходять до Зборомирських. Першу згадку або клопотання про відкриття училища першого розряду в цьому селі (найнижчого розряду) ми знаходимо в доповіді Сумських чергових повітових земських зборів від 16–20 вересня 1886 року.



Перше училище першого розряду в с. Старому

СУМСКОМУ ОЧЕРЕДНОМУ ЗЕМСКОМУ СОБРАНІЮ

Сумской земской управы

Д О К Л А Д Ъ

объ открытіи въ с. Старомъ, Сумской волости, училища 1-го разряда.

Старосельскія общества крестьянъ, Сумской волости, приговоромъ, состоявшимся 29 іюня н. г., возбудили передъ земскою управою ходатайство объ открытіи въ с. Старомъ училища 1-го разряда, на слѣдующихъ условіяхъ. Въ виду того, что землевладѣлецъ Левъ Михайловичъ Зборомирскій пожертвовалъ имъ зданіе для училища, общества эти обязались на собственный счетъ перенести означенное зданіе на другое мѣсто, обстроить его и приспособить для училищныхъ цѣлей; когда-же училище будетъ окончено и принято управою, общества обязываются вносить ежегодно на содержание

его по 180 руб. въ годъ, т. е. такую именно сумму, какая именно требуется отъ сельскихъ обществъ на содержание училищъ 1-го разряда.

Внося настоящій вопросъ на разсмотрѣніе земскаго собранія, управа съ своей стороны полагаетъ, что ходатайство Старосельскихъ обществъ объ открытіи училища подлежитъ удовлетворенію, но съ тѣмъ условіемъ, чтобы общества эти, въ дополненіе къ своему приговору отъ 29 іюня н. г., обязались отвести усадебное мѣсто подъ училище, которое и должно считаться училищнымъ, а не общественнымъ, во избѣжаніе недоразумѣній въ будущемъ. Если земскому собранію угодно будетъ разрѣшить открытіе училища въ с. Старомъ на означенныхъ условіяхъ, то, въ виду того, что училищное зданіе можетъ быть перенесено на мѣсто и обстроено ранѣе созыва будущаго собранія, земская управа покорнѣйше проситъ открыть ей кредитъ изъ текущихъ земскихъ сборовъ на содержаніе того училища въ будущемъ 1887 году, въ суммѣ, какая на это потребуется. Подлинный подписали: предсѣдатель управы Деконноръ и члены К. Куколь-Яснопольскій и Д. Величко.

Клопотання першої і другої сільських громад с. Старого про відкриття училища першого розряду (1886 рік)

Після клопотання першої та другої старосільських громад це питання було детальніше розглянуто на Сумських чергових земських зборах. У доповіді зазначалося, що училище в с. Старому першого розряду може бути відкритим на наступних умовах: місцевий землевласник Лев Михайлович Зборомирський пожертвував селянам приміщення для училища, а селяни зобов'язалися за власний рахунок перенести цю будівлю на інше місце, облаштувати його пристосувати для училищних цілей; коли ж будівля буде закінчена і буде прийнята управою, селяни зобов'язалися щорічно вносити на утримання по 180 руб., тобто таку суму, яка необхідна від першої та другої сільських громад на утримання училища. Але, оскільки в попередньому громадському вироку від 29 червня 1886 року (див. оригінальний текст клопотання) не були погоджені обов'язки сільських громад про відведення й передачу училищу громадської землі, то управа висловила задоволення вищезазначеного клопотання. Але в подальшому задля запобігання будь-яких непорозумінь вимагати від старосільських громад, щоб вони зобов'язалися відвести садибну ділянку під училище, яка й має вважатися училищною, а не громадською. З цією думкою управи Земські збори погодилися і прийняли доповідь на засіданні від 18 вересня 1886 року, відкрили управі кредит із земських зборів у сумі, яка потрібна на утримання училища в с. Старому в 1887 році, якщо громадами будуть виконані всі взяті ними на себе зобов'язання [2, с. 150].

Хоча старосільська громада ще 25 січня минулого 1887 року склала й надала в земську управу вирок про відведення під училище близько 300 квадратних сажнів громадської землі, але до побудування училищної будівлі за планом, рекомендованим земською управою приступили і закінчили його лише в поточному році, унаслідок того, що в будівлі, яку пожертвував селянам землевласник Л. М. Зборомирський, виявилось багато неякісного матеріалу і громада тільки в цьому році зібрала кошти на покупку всього необхідного для будівництва. На благоустрій будівлі для училища з додаванням необхідних матеріалів, сарайчика для дров і огорожі училища селянами витрачено, за донесенням сільських старост першої і другої старосільських громад, 1153 руб. 43 коп. Майже на всю цю суму сільські старости надали в управу виправдовуючи документи у вигляді рахунків із різних магазинів і розписок в оплаті коштів за роботу й матеріали, і просять повернути селянським громадам половину від витраченої суми.

Доповідаючи про вищезазначене, земська управа має честь заявити зборам, що будівля училища в с. Старому оглянута нею через одного із своїх членів і визнана такою, що знаходиться в задовільному стані; у довжину вона має 19 і в ширину 10 аршинів, покрита залізом, оштукатурена глиною і вміщає в себе двоє сіней, коридор для роздягання учнів, дві класних кімнати, кімнату для бібліотеки, дві кімнати для квартири вчителя й комору. При

училищі облаштований плетений сарайчик для зберігання палива, критий соломом та обмазаний глиною, облаштовується туалет і садиба з двох боків обноситься штахетником [2, с. 151].

Оскільки, селяни с. Старого не порушували клопотання про прийняття на рахунок земства половинної частини витрат на благоустрій будівлі, то всі роботи проводилися без спостереження й контролю земської управи, а тому цінність роботи та матеріалів управою з точністю визначена бути не може, але у вигляді виправдовуючих документів, наданих старосільськими старостами на суму 1095 руб. 5 коп. у вигляді загального цілком задовільного вигляду училища земська управа нічого не може заперечити проти показаної вартості робіт і приймає до відома, що при облаштування училищних будівель у селах сумського повіту скрізь брало участь земство в половинній частині, клопочеться перед земськими зборами про прийняття на рахунок земства половинної частини витрат, здійснених при побудові училища в сумі 576 руб. 71½ коп., асигнувати також за прикладом інших училищ першого розряду 262 руб. 50 коп. на його утримання з навчального року, що настав.

Комісія, розділяючи думку управи і включивши в загальний кошторис на утримання училища 262 руб. 50 коп., також необхідних на утримання Старосільського училища, просить внести в кошторис особливою статтею 576 руб. 71½ коп. на повернення громаді за будівництво училища [2, с. 150–153].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виходячи з вищезазначеного можна констатувати, що Старе Село є найдавнішим поселенням на Сумській землі, назва якого точно відображає його історію. Старе село – це дворянське гніздо роду Кондратьєвих-Зборомирських, звідки пішла історія не лише обласного центру, а й усієї Сумщини. Але, на жаль, хоча Старе село і було першим поселенням, будівництво та відкриття навчальних закладів у даному селі не було першим в Сумському повіті. І лише завдяки сприянню сільських громад таке училище було відкрите в с. Старому. Подальші розвідки будуть спрямовані на дослідження особливостей організації народної освіти в с. Старому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журналы Сумского очередного земского собрания, 16, 17, 18, 19 и 20 сентября 1886 года с приложениями. (1887). Харьков: Типография губернского правления (*The journals of the Sumy regular zemskyi assembly on 16, 17, 18, 19 and 20 September, 1886 with annexes.* (1887). Kharkov: Publishing house of provincial government).
2. Журналы Сумского очередного земского собрания, 14, 15, 16, 17 и 18 сентября 1888 года с приложениями. (1889). Харьков: Типография губернского правления (*The journals of the Sumy regular zemskyi assembly on 14, 15, 16, 17 and 18 September, 1888 with annexes.* (1889). Kharkov: Publishing house of provincial government).
3. Кравченко, А. І. (2018). *Визначні особистості Старого Села Сумського району (повіту), першого поселення Герасима Кондратьєва (1642–2018).* Суми: ФОП Цьома С.

П. (Kravchenko, A. I. (2018). *Famous personalities of the Old Village of Sumy District, the first settlement of Gerasim Kondratiev (1642–2018)*. Sumy: PPE Tsioma S. P.).

4. Кравченко, А. І. (2016). Старе Село. Звідки пішла Сумська земля? *Історико-краєзнавче дослідження традицій та інновацій: матеріали II Міжнародної наукової конференції (Суми, 24–25 березня 2016 року). У 2-х частина. Ч. 1*, (сс. 103–106). Суми: ФОП Цьома С. П. (Kravchenko, A. I. (2016). *Old Village. Where did the Sumy land come from? Historical and regional study of traditions and innovations: materials of the II International Scientific Conference (Sumy, March 24–25, 2016). In 2 parts. Part 1*, (pp. 103–106). Sumy: PPE Tsoma S. P.).

РЕЗЮМЕ

Кравченко Анатолий. Общая характеристика образования в Сумском уезде. Строительство и открытие училища первого разряда в селе Старом – первом поселении Герасима Кондратьева (1886–1888 годы).

В статье рассмотрен доклад о народном образовании в Сумском уезде за 1886–1888 годы. Представлена характеристика количества детей, окончивших училища в 1887–1888 учебных годах. Также в докладе указан максимальный процент детей, окончивших училища I–III разрядов, охарактеризован личный состав преподавателей уездных училищ, а также сумма потраченных на содержание земских училищ средств за 1887–1888 учебный год и сумма, необходимая на их содержание в 1888–1889 учебном году. Также дана характеристика строительства и открытие в с. Старом училища I-го разряда при содействии землевладельца Льва Михайловича Зборомирского, который предоставил помощь не только в строительстве самого училища, но и смог выдать значительную сумму для благоустройства самого училища и прилегающей территории.

Ключевые слова: народное образование, ученик, учитель, содействие, строительство, училище, обучение, Старое Село, первое поселение, Сумской уезд.

SUMMARY

Kravchenko Anatolii. General characteristics of education in Sumy district and the construction and opening of the school of the first level in the Old village – the first settlement of Gerasim Kondratiev (1886–1888).

The article deals with the report on public education in Sumy district for 1886–1888. The characteristics of the number of children who graduated from school in 1887–1888 school years are presented. Also, the report indicates the maximum percentage of children who graduated from grades I–III, characterizes the staff of teachers of district schools, as well as the amount spent for the maintenance of district schools for the 1887–1888 school years and the amount necessary for their maintenance in the 1888–1889 school years. The description of the construction and opening in the Old village of the school of the 1st class with the assistance of the landowner Lev Mikhailovich Zboromyrskyi, who provided assistance not only in the construction of the school itself, but also was able to issue a considerable sum for the improvement of the school and the adjacent of its territory, is also given.

It is emphasized that the first settlement of the Sumy Regiment, headed by G. Kondratiev, was called the Old village (now the village of Chervone, Sumy district). This village is one of the oldest villages of Sumy region, since it arose from the very beginning of the development of the Slobozhanskyi territories by the natives of the Middle Dnieper region.

It is concluded that the Old village is the oldest settlement in the Sumy land, the name of which accurately reflects its history. The Old village is a family village of Kondratiev-Zboromyrskyi family, where the history of not only the regional center, but of the whole Sumy

region began. But, unfortunately, although the Old village was the first settlement, the construction and opening of the education institutions in this village was not the first in the Sumy district. And only thanks to the support of rural communities such a school was opened in the Old village. Further research will be aimed at studying the peculiarities of organization of the public education in the Old village.

Key words: public education, pupil, teacher, assistance, construction, school, training, Old village, first settlement, Sumy county.

УДК 37.013.77

Богдан Піонтковський-Вихватень

Інститут обдарованої дитини НАПН України

ORCID ID 0000-0002-4379-2082

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/054-065

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Метою статті є аналіз психолого-педагогічного супроводу й визначення завдань психолога та педагога. У статті використано термінологічний аналіз, що дає можливість окреслити психолого-педагогічний супровід, системний підхід – дає змогу розглядати проблему як неперервний процес змін системи освіти. У результаті дослідження висвітлено види й компоненти психолого-педагогічного супроводу. Розкрито ціль психодіагностики та її місце у профорієнтації дітей у середній освіті. Проаналізовано причини помилкового і випадкового професійного вибору учнів. Досліджено профорієнтаційну діяльність учителя.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, психодіагностика, профорієнтація, педагогічна майстерність, педагогічний супровід, системний аналіз, самоорганізація, самовизначення.

Постановка проблеми. В епоху суцільної глобалізації та швидкого розвитку інформатизації світу перед незалежною Україною постала проблема психолого-педагогічного супроводу навчання в середній освіті, це, у свою чергу, уможливило розроблення національних навчальних планів, програм, підручників тощо. В Україні почали функціонувати середні навчальні заклади різних типів та форм власності, що потребують нових держаних нормативних документів. Перш за все, необхідно визначитися із психолого-педагогічним супроводом навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз джерел показав, що педагогічний супровід – це система підтримки та допомоги обдарованій дитині в навчально-виховному процесі. У цьому контексті необхідно обґрунтувати значущість поняття «супровід». С. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття «супровід», розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось [2, 187]. Поняття «обдарованість» і «талант»,

використовуються в якості синонімів, проте іноді їх розрізняють. Під обдарованістю часто розуміють високі інтелектуальні здібності, а під «талантом» – здібності до мистецтва, музики, спорту, самовираження. Деякі вчителі та вчені стверджують, що обдарованим є той, хто має здібності більш ніж в одній сфері, наприклад, здібності до математики, фізики та іноземних мов. Термін «талановитий», на їхню думку, використовують, коли людина має здібності тільки в одній сфері, наприклад, тільки в математиці.

Мета статті – аналіз психолого-педагогічного супроводу й визначення завдань психолога та педагога.

Методи дослідження. У статті використано термінологічний аналіз, що дає можливість окреслити психолого-педагогічний супровід, системний підхід – дає змогу розглядати проблему як неперервний процес змін системи освіти. Герменевтичний метод – дозволяє, базуючись на «внутрішньому досвіді», інтерпретувати психолого-педагогічний супровід.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання психолога – допомогти учню побудувати шлях власного розвитку. Завдання вчителя – допомогти кожному учню засвоїти заданий навчальний матеріал, однаковий для всіх та реалізувати на ньому виховний вплив, прагнучи домогтися відповідності особистості культурному нормативу. У реальності вектори устремлінь учителя та психолога часто різноспрямовані. Психолог не дає оцінювальних суджень, а в педагогічній діяльності без них не обійтися. Крім того, у середній освіті існує оцінювальна система, що дозволяє визначати рівень навчальних знань, умінь та навичок учня. Індивідуально психічний розвиток не вдається оцінювати в балах. Ситуація постійного оцінювання учнів учителем не переноситься ним за межі класу, що породжує прагнення оцінювати будь-яку діяльність (у тому числі і шкільного психолога). Психолог не розглядає продукти/продукцію власної діяльності оцінювальним чином. Об'єктом діяльності психолога частіше виступає емоційно-мотиваційна сфера особистості дитини, що розглядається в якості базової для особистісного розвитку. Учитель впливає (іноді – і тільки) на когнітивну сферу. Учителі та психологи по-різному ставляться до дітей. Позицію вчителя у відношеннях з дітьми можна позначити як позицію «над» або «напроти», психолога – як «поруч» або «збоку».

Психолого-педагогічний супровід є не просто сукупністю методів коригувально-розвивальної діяльності з дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки й допомоги в розв'язанні завдань їх розвитку, навчання і виховання та соціалізації. Отже, фахівець із психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти методиками діагностики, консультування, корекції, але й мати навички системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх розв'язання, співорганізацію з цією метою учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, вчителі, адміністрація) [4].

Видами (напрямами) діяльності психолого-педагогічного супроводу є індивідуальна та групова: профілактика, діагностика, консультування, розвивальна діяльність, коригувальна діяльність; психологічна освіта (формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, адміністрації освітніх установ, учителів, батьків), експертиза (освітніх та навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх установ) [1, 13].

Психодіагностика – це інструмент. У ньому сконцентровано все, що є у практичній психології. Мета психодіагностики – пояснити та спрогнозувати поведінку особистості. За результатами проведеної психодіагностики ми повинні зрозуміти, що очікувати від конкретної людини, якою вона буде в різних ситуаціях. У цьому сенсі психодіагностика є прикладною наукою. Вона більше пов'язана із профвідбором. Тобто, не існує профвідбору без психодіагностики.

Основна проблема професійного самовизначення старшокласників полягає в тому, що значна кількість учнів обирає майбутню професію стихійно, випадково, необґрунтовано. Означена проблема була й залишається головною відносно професійного вибору учнівської молоді. Вибір професійного навчального закладу після закінчення школи старшокласниками також досить часто зумовлюється мотивами, далекими від усвідомленого вибору, який би відповідав професійним інтересам, схильностям і здібностям молоді. Запобігти цьому негативному явищу може шкільний учитель. У цьому напрямі він може здійснювати профорієнтаційну діяльність із учнями.

У процесі взаємодії при спілкуванні вчителя з учнями можуть обговорюватися, крім інших профорієнтаційних питань, і мотиви майбутнього професійного вибору, плани на майбутнє (особистісний професійний план).

Такі профорієнтаційні бесіди можуть допомогти учням не зробити помилки при виборі майбутньої професії, а здійснити його обґрунтовано і свідомо. Учитель має знати основні причини помилкового й випадкового професійного вибору учнів, а саме: низька психологічна культура учнів, недостатнє знання себе і світу професій; несформованість професійних інтересів; схильність впливу інформаційного простору без аналізу. Отже, заохочення самопізнання учнів, розвиток їхніх професійних інтересів може бути дієвим та ефективним засобом психологічної профілактики безробіття серед учнівської молоді.

У сучасних умовах постійних соціально-економічних змін, розвитку ринкових відносин в Україні, реформування освіти виникає необхідність розробки нових інноваційних підходів у профорієнтації. Створення нових форм та методів профорієнтаційної діяльності з учнями, психолого-педагогічні умови їхньої підготовки до професійного самовизначення є вимогою сьогодення. Якщо раніше профорієнтаційна діяльність зводилася до одноразової психолого-педагогічної допомоги у професійному самовизна-

ченні, то сьогодні виникає потреба в постійному профорієнтаційному супроводі людини протягом неперервної допрофесійної і професійної освіти.

Психолого-педагогічні впливи на процес професійного самовизначення учнів необхідно здійснювати, ураховуючи цілісну особистість учня. Ставлення до особистості, як до звичайного та узагальненого, становить підґрунтя «оцінювально-коригувального» та «керувально-орієнтувального» підходів. Навіть якщо педагогічний вплив здійснюється з кращими намірами, особистості лишається лише роль об'єкта впливу, а її головні, внутрішні аспекти залишаються поза увагою вчителя. Особистісний підхід, на відміну від традиційного, передбачає визнання особистості центральною ланкою профорієнтаційної діяльності з акцентуванням на самоорієнтуванні, саморозвиткові, самовизначенні. Впливи на особистість учня здійснюються з метою надання психолого-педагогічної допомоги і створення умов для його самоорганізації. На наше переконання, ефективна профорієнтаційна діяльність із учнями можлива за умови її сконцентрованості на його внутрішньому світі, а не лише на проблемі вибору професії.

Профорієнтаційна діяльність учителя з молоддю, як система здійснення підготовки її до свідомого професійного самовизначення, може мати успіх за умов неформального, суб'єктного, особистісного підходу до проблем кожної молодої людини. У профорієнтаційній діяльності з учнями вчитель має розуміти дійсну сутність його внутрішнього світу й організовувати взаємодію, щоб у центрі уваги стала особистість старшокласника, з його проблемами, потребами, питаннями. Процес професійного самовизначення учнів учитель має розглядати в контексті цілісного життя особистості, її життєвих запитів і проблем.

Важливою передумовою продуктивної та успішної взаємодії вчителя з учнями є вибір доцільних стилів професійно-педагогічного спілкування. У своїй діяльності вчитель застосовує стилі, однак емоційно-позитивне спілкування можливе лише на основі захопленості спільною творчою діяльністю і дружнього ставлення. Основа цього стилю містить єдність високого професіоналізму вчителя та його етичних установок. Адже захопленість спільним із учнями творчим пошуком – це результат не тільки комунікативної діяльності вчителя, а й у більшості випадків його ставлення до педагогічної діяльності в цілому. Високого результату в педагогічній дії неможливо досягти без педагогічної майстерності вчителя. Діяльність учителя-майстра характеризується педагогічною доцільністю за: змістом і оптимальністю; вибором засобів. У педагогічній діяльності розвивається та реалізується майстерність учителя, яку структурно визначають такі складники: 1) педагогічна спрямованість особистості; 2) професійне знання; 3) здібності до педагогічної діяльності; 4) педагогічна техніка.

Педагогічна майстерність учителя складається з цілісного уявлення про особистість учня з урахуванням його унікальності, неповторності, уміння

поєднувати в педагогічній дії ідеографічний (акцент на унікальність) та номотетичний (акцент на типовість) підходи до особистості. Лише поєднання типового (знання загальних особливостей педагогічних і психологічних явищ) та унікального (знання особливостей характеру, темпераменту, інтересів, здібностей кожного учня) робить педагогічну дію вчителя дієвою, переконливою й ефективною. Педагогічна майстерність учителя може формуватись у поєднанні високої професійної підготовки і діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу (педагогічна дія). У педагогічній діяльності вчителю важливо постійно створювати сприятливі умови для самопізнання й саморозвитку учнів, появі позитивних особистісних новоутворень. Майстерне володіння педагогічною дією, постійний пошук нових способів її вдосконалення є умовою розвитку відношень у взаємодії «вчитель – учень». Важливою умовою дієвості педагогічної дії є емпатія, уміння співчувати та емоційно реагувати на проблеми і потреби учнів. Щира любов до дітей та професії вчителя, постійний професійний і особистісний саморозвиток, постійне самовдосконалення педагогічного досвіду й майстерності – це вміння віддавати учням не лише знання, а і серце.

Важливу роль у професійному самовизначенні особистості, формуванні її професійних інтересів і цінностей, здібностей та мотивів діяльності має соціальне середовище, навчання й виховання. Значна частина пізнавальних та професійних інтересів учнів формується у процесі навчальної діяльності, педагогічної взаємодії з учителями, психологами. За Г. Костюком, у процесі навчання формуються сенсорні, перцептивні, розумові, вербальні, мнемічні та інші компоненти загальних та спеціальних здібностей. Вони виробляються завдяки засвоєнню наукових, художніх і технічних надбань людства, у яких знайшли предметне втілення. За допомогою навчання задатки учня перетворюються в конкретні здібності. Дитині потрібно вчитися, не залежно від того, якою мірою вона наділена природними талантами. Розвиток її здібностей буде залежить від того, якими темпами і з якими успіхами вона буде опановувати людську культуру в різних її галузях. Участь у різних видах творчої діяльності (образотворчій, музичній, дослідній, конструкторсько-технічній тощо) розвиває здібності не лише до навчання, засвоєння людських цінностей, а й до творення. Тому опанування навчальною діяльністю учнями, засвоєння людської культури є механізмом формування їхніх пізнавальних і професійних інтересів, здібностей та цінностей. Засвоєння культурних цінностей людства, у свою чергу, призводить до їх творення у процесі навчальної діяльності. Відбувається зворотній зв'язок між засвоєнням знань та їх творенням. Засвоюючи нові знання, учень накопичує власний творчий потенціал. Набуваючи у процесі навчання нових знань, умінь та навичок, учень розширює й розвиває пізнавальну та емоційно-вольову сфери. У його особистості формуються нові утворення – інтереси, здібності, цінності. Пізнаючи світ, учень одночасно пізнає і активно формує себе. Дієвість та

якість особистісних новоутворень учнів залежить від якості і змісту психолого-педагогічних впливів на нього вчителя, від педагогічної майстерності останнього. Позитивні особистісні новоутворення не виникають на порожньому місці, вони формуються у процесі спільної творчої взаємодії вчителя й учнів, дружнього ставлення та позитивних емоційних підкріплень. Майстер-учитель, якому вдалося побудувати творчу і позитивну взаємодію з учнями, може розраховувати й на позитивні результати. У профорієнтаційній діяльності результатом такої взаємодії будуть сформовані професійні інтереси та професійно-ціннісні орієнтації учнів. Від зусиль, що вкладає вчитель у педагогічну дію, буде залежати її результат.

Формування професійних інтересів особистості здійснюється через розвиток інтересів споживача й діяча. Психологічні механізми формування професійних інтересів відбуваються в соціальному середовищі, для учнів це навчальна діяльність. Якщо вона організована належним чином, відповідно здійснюються і процеси формування особистісних новоутворень в учнів. Необхідно зазначити, що формування професійних інтересів здійснюватиметься і залежатиме не лише від психолого-педагогічних впливів учителя на учнів, а й від активності суб'єкта профорієнтаційної діяльності – учня. Отже, позитивний результат у профорієнтаційній діяльності виникає тоді, коли відбувається ефективна педагогічна взаємодія «вчитель – учень». Невідповідність такої взаємодії робить її малоефективною. Незалежно від значущості соціального середовища у формуванні інтересів, якщо учень не прагне їх розвивати, жодні зовнішні впливи не допоможуть. На жаль, однією з головних проблем профорієнтації є несформованість професійних інтересів старшокласників після закінчення школи. Отже, спонукання активності самого суб'єкта професійного самовизначення – учня – є важливим складником профорієнтаційної діяльності.

Основними профорієнтаційними підходами у психолого-педагогічній роботі з учнями є:

- реалізація особистісно-орієнтованого підходу;
- стимулювання активності учнів до самопізнання й пізнання світу професій;
- формування пізнавальних і професійних інтересів учнів;
- активізація самопізнання, саморозвитку, самотворення особистості учня.

Крім психолога-профконсультанта, профорієнтаційну роботу з учнями можуть проводити вчителі і шкільні психологи. Причому найважливішу постійну роботу будуть проводити саме вчителі.

Оскільки вчитель досконало знає своїх учнів, він має широкі можливості для формування активної профорієнтаційної позиції, розвитку їхніх пізнавальних і професійних інтересів.

Важливим психолого-педагогічним засобом первинної психологічної профілактики безробіття серед учнів є проведення профорієнтаційної

роботи у школі. Особливості профорієнтаційних технологій психолого-педагогічного супроводу учнів початкової, середньої, старшої школи, показано у програмі:

Програма «Профорієнтаційної роботи в середній загальній школі, професійних навчальних закладах»

I. Початкова школа

Цілі, завдання:

- Знайомство зі світом професій і власним «Я».
- Початкове формування життєво-ціннісних і професійно-ціннісних орієнтацій.
- Первинна психодіагностика.

Форми, засоби:

- Початкова профінформація і психологія.
- Зошити для самопізнання й самодіагностики.

II. Основна школа

Цілі, завдання:

- Поглиблене формування життєво-ціннісних і професійно-ціннісних орієнтацій.
- Поглиблення уяви про власну особистість і світ професій.
- Знайомство з особливостями ринку праці і його вимогами до працівника.
- Розвиток економічного мислення.
- Первинна профілактика безробіття.

Форми, засоби:

- Поглиблення профінформації, початкове оволодіння основами психології.
- Самопізнання, самодіагностика, психодіагностика.
- Початкова профконсультація.

III. Старша (профільна) школа

Цілі, завдання:

- Формування свідомого професійного самовизначення, відповідно до професійної спрямованості особистості.
- Надання знань про вимоги конкретної професії до особистості.
- Активізація мотивації професійного самовизначення й майбутньої професійної діяльності.
- Формування плану професійної самореалізації і побудови професійної кар'єри.
- Поглиблення знань про особливості ринку праці і його вимоги до конкретної професії.
- Початок формування професійно важливих якостей.
- Первинна і вторинна психопрофілактика безробіття.

Форми, засоби:

- Профінформація, інформація про ринок праці.
- Профконсультація (самодіагностика, психодіагностика, профконсультаційна бесіда).
- Профорієнтаційні програми і курси лекцій.
- Самооцінка готовності до вибору професії, оцінка відповідності особистісних якостей обраній професії, оцінка відповідності особистісних якостей професії, корекція особистісного профплану.
- Професіографія.

IV. Професійні навчальні заклади

Цілі, завдання:

- Корекція відповідності професійної спрямованості особистості обраній професії.
- Активізація мотивації навчання й майбутньої професійної діяльності.
- Первинна корекція плану професійної самореалізації і побудови професійної кар'єри.
- Подальше формування професійно важливих якостей і їх корекція.
- Подальший розвиток і поглиблення професійних інтересів і здібностей, психологічної готовності до праці в умовах ринкової економіки.
- Первинна і вторинна психопрофілактика безробіття.
- Професійна переорієнтація (за умов невідповідності обраній професії).

Форми, засоби:

- Профінформація, інформація про ринок праці.
- Профконсультація (поглиблена самодіагностика, психодіагностика, профконсультаційна бесіда).
- Самооцінка й корекція готовності до професійної діяльності.
- Професіографія.
- Профдобір (профвідбір).

V. Післядипломна професійна освіта, професійна діяльність

Цілі, завдання:

- Професійна адаптація.
- Корекція відповідності мотивації, професійних інтересів і здібностей, професійно важливих якостей обраній професійній діяльності.
- Подальша корекція плану професійної самореалізації, побудова професійної кар'єри.
- Підвищення фахового рівня, формування професійної майстерності і професіоналізму.
- Формування необхідних умов (здібностей, якостей) для професійної діяльності в умовах ринкової економіки.
- Професійна переорієнтація, оволодіння новою професією (за потреби).
- Вторинна і третинна психопрофілактика безробіття, психотерапія.

Форми, засоби:

- Профінформація, інформація про ринок праці.
- Поглиблена профконсультація.
- Профдобір (профвідбір), професіографія.
- Корекція особистісної відповідності обраний професійній діяльності.
- Професійне перенавчання в разі потреби.
- Психологічна корекція, психотерапія [5].

Займаючи активну позицію суб'єкта профорієнтації, учень відходить від позиції об'єкта впливу ззовні, самостійно розв'язує проблему професійного становлення, обирає і створює власний професійний шлях. Допомогти особистості в розв'язанні цих проблем здатна ефективно організована профорієнтаційна діяльність учителя з учнями. Учень визначає власні професійно-ціннісні орієнтації, а психолого-педагогічна допомога може прискорити, оптимізувати і структурувати цей процес. Проблема професійного самовизначення актуалізується для особистості у старшому шкільному віці. Активний пошук себе у світі професій, сформовані професійні інтереси є важливими умовами процесу професійного самовизначення молодшої людини. Лише активне засвоєння загальнокультурних цінностей людства, високий пізнавальний інтерес учня у процесі навчання може зумовлювати подальше «творення» нових утворень – професійних інтересів.

Під час профорієнтаційної діяльності вчитель використовує різні психодіагностичні методики. Необхідно звернути увагу на те, що в застосуванні психологічних тестів учитель має бути обережним і усвідомлювати те, що він робить із тестами і для чого. Наприклад, навряд чи доцільно вчителю здійснювати повноцінну профконсультацію із застосуванням багатьох психодіагностичних методик, батарей тестів. Така консультація потребує від людини високої психологічної компетентності і знань у галузі психодіагностики. Таке проведення психодіагностичного дослідження особистості учня належить до компетенції шкільного психолога або профконсультанта. Вони професійно підготовлені до цього й мають досвід. Недостатня компетентність у роботі з психологічними тестами таїть загрозу хибних висновків і помилок, може не допомогти, а нашкодити. Використання тієї чи іншої психологічної методики вчителем можливе за умови, якщо він добре знає обрану методику й уміє з нею працювати.

Профорієнтаційна діяльність учителя є також важливим засобом ранньої психопрофілактики безробіття серед молоді. Реалії ринкової економіки ставлять жорсткі вимоги до фахівця, а успіх у професійній діяльності людини залежить від готовності та вміння фахівця працювати в умовах конкуренції. Молоді люди часто не готові до діяльності в умовах ринку, і складають певну «групу ризику». Тому підготовка старшокласників до майбутньої професійної діяльності, з урахуванням специфіки ринкових

відносин, є важливим складником профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками. Така діяльність є важливим психопрофілактичним засобом запобігання безробіття серед молоді. Ранні профорієнтаційні заходи психопрофілактики безробіття – вагома підтримка молодої людини в її майбутній професійній діяльності. Сформовані професійні інтереси та особистісний професійний план знижують ризик безробіття для молодої людини в майбутньому і є первинною психопрофілактикою безробіття [3].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Профорієнтаційна діяльність у школі має істотні можливості й перспективи, є необхідною умовою запобігання негативним явищам професійного середовища в перспективі, дієвим засобом надання психолого-педагогічної допомоги молоді, а також здатна ефективно реалізувати психолого-педагогічний супровід на особистість учня з метою формування відповідних орієнтирів на майбутнє, життєвих і професійних цінностей. Вона сприяє кращій підготовці до майбутньої професійної діяльності в умовах ринкової економіки, правильному вибору професійного навчального закладу після закінчення школи.

З огляду на зазначене, можемо виділити основні компоненти психолого-педагогічного супроводу: формування відповідальності та вміння жити в суспільстві, співпрацювати; розвиток здібностей до взаєморозуміння та навичок спілкування; навчання розв'язувати життєві проблеми; стимулювання пізнавальної активності; формування почуття впевненості; розвиток навичок самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль, працездатність, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем); утворення та тренування вмінь у сфері самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки, здійснення вибору на основі рефлексії ситуації, усвідомлення обмежень).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова, О. Є. (2012). *Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно-орієнтованого підходу*, (сс. 316–345). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка (Antonova, O. Ye. (2012). *Psychological and pedagogical support of a gifted child as a realization of personality-oriented approach*, (pp. 316–345). Zhytomyr: ZhSU named after Ivan Franko).
2. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne: Volyn Amber).
3. Піонтовський-Вихватень, Б., Федорова, Н. (2017). *Готуємо професіоналів для держави – Україна (педагогічно-психологічний путівник)*. К.: Інститут обдарованої дитини (Piontkovskiy-Vykhvaten, B., Fedorova, N. (2017). *Preparing Professionals for the State – Ukraine (pedagogical-psychological guide)*. K.: Gifted Child's Institute).
4. Синягина, Н. Ю. *Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях*

модернизации образования. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108> (Siniagina, N. Yu. *Methodological recommendations on psychological and pedagogical support for students in the educational process in the context of educational modernization*. Retrieved from: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>).

5. *Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці* (2011). К.: Педагогічна думка (*Technologies of professional orientation of the population in the labor market* (2011). K.: Pedagogical thought).

РЕЗЮМЕ

Пионтковский-Выхватень Богдан. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в среднем образовании Украины второй половины XX века.

Целью статьи является анализ психолого-педагогического сопровождения и определения задач психолога и педагога. В статье использованы такие методы, как терминологический анализ, который дает возможность изучить психолого-педагогическое сопровождение, системный подход – позволяет рассматривать проблему как непрерывный процесс изменений системы образования. В результате исследования отражены виды и компоненты деятельности психолого-педагогического сопровождения. Раскрыта цель психодиагностики и ее место в профориентации детей в среднем образовании. Проанализированы причины ложного и случайного профессионального выбора учащихся. Исследована профориентационная деятельность учителя.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психодиагностика, профориентация, педагогическое мастерство, педагогическое сопровождение, системный анализ, самоорганизация, самоопределение.

SUMMARY

Piontkovskyi-Vykhvaten Bogdan. Psychological and pedagogical support of gifted children in the secondary education of Ukraine in the second half of the twentieth century.

The purpose of the article is to analyze psychological and pedagogical support and determine the tasks of a psychologist and a teacher. The article uses terminological analysis, which gives an opportunity to study psychological and pedagogical support, a systematic approach that allows considering the problem as a continuous process of changes in the education system.

Also, the article focuses on vocational guidance work with student youth as an effective means of psychological assistance of a person in a situation of choice of a profession or professional reorientation. The content and specificity of the vocational guidance work of the teacher with the student, peculiarities of the process of interaction, communication are revealed in detail. The teacher has wide opportunities for forming an active professional orientation position, development of cognitive and professional interests.

The place of psycho-diagnostics in professional counseling as the main means for implementation of the psychological forecast is determined.

As a result of the study, the types and components of the activity of psychological and pedagogical support are reflected. The purpose of psycho-diagnostics and its place in vocational guidance of children in secondary education are revealed.

The reasons of false and random professional choice of students are analyzed. Professional guidance teacher activity is an important means of early psycho-prophylaxis of unemployment among young people. Professional orientation activity at school has significant opportunities and perspectives, is an effective means of providing psychological and pedagogical assistance to young people.

The professional orientation activity of the teacher is studied. Professional orientation activity at school has significant opportunities and perspectives, is a necessary condition for preventing negative phenomena of the professional environment in the long run, an effective means of providing psychological and pedagogical assistance to young people, as well as being able to effectively implement psychological and pedagogical influences on the student's personality in order to form the appropriate orientations for the future, life and professional values.

Key words: *psychological and pedagogical support, psycho-diagnostics, career guidance, pedagogical skills, pedagogical support, system analysis, self-organization, self-determination.*

УДК 372.853

Андрій Рябко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0001-7728-6498

Роман Кухарчук

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0002-7588-7406

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/065-075

ВИКОРИСТАННЯ СОНЯЧНИХ МОДУЛІВ У ЛАБОРАТОРНОМУ ПРАКТИКУМІ З ФІЗИКИ

Мета статті – обґрунтування та опис методики лабораторних робіт із фізики з використанням сонячних полікристалічних модулів. Використовувалися методи: аналіз, співставлення й узагальнення даних, технічне моделювання, спостереження за навчальним процесом. У результаті дослідження встановлено, що з батареєю сонячних модулів можна виконати такі лабораторні досліді: дослідження характеристик холостого ходу, отримання вольт-амперної і навантажувальної характеристики; вимірювання струму короткого замикання, максимальної потужності, вивчення послідовного й паралельного з'єднання. Перспективною є розробка методики вивчення фізичних основ роботи інших альтернативних джерел електричної енергії.

Ключові слова: *енергія, сонячний модуль, випромінювання, напівпровідник, електрон, дірка, струм, напруга, потужність.*

Постановка проблеми. Енергія є основною умовою соціально-економічного розвитку суспільства і служить наріжним каменем зусиль із підвищення якості нашого життя й задоволення запитів населення. Енергетичні потреби людства постійно зростають.

Сонце є дуже потужним джерелом енергії, його промені доставляють на Землю потужність $5 \cdot 10^6$ Вт. На кожний квадратний метр поверхні у верхніх шарах земної атмосфери припадає приблизно 1,36 кВт

променевої енергії. Інтенсивність сонячного світла на рівні моря в південних широтах може сягати 1 кВт/м^2 , а в нашій місцевості максимальна інтенсивність оцінюється в $0,7 \text{ кВт/м}^2$.

Фотоелектричні станції можуть забезпечувати до 16 % потреби в електричній енергії. Для всієї Європи покриття фасадів будівель і дахів фотоелектричними батареями створить велику потужність, яка для покрівель будинків при використанні існуючих технологій оцінюється в 500 ТВт. Світовий об'єм продаж сонячних батарей за останні 10 років щорічно збільшувався на 15 %, одночасно витрати зменшилися майже на 90 %. Ефективність тонкоплівкових сонячних батарей з 1978 року збільшилася на 500 %.

В умовах загострення екологічної кризи потреба в постійному творчому розпізнаванні, постановці й розв'язуванні як очевидних, так і складних і прихованих екологічних проблем на уроках фізики стрімко зростає. Ядро системи екологічної освіти та виховання учнів складають чотири взаємопов'язані компоненти: пізнавальний, ціннісний, нормативний та дієвий. Останній тісно пов'язаний із науково-технічною творчістю. Залучення учнів до діяльності з екологізації техніки та технології дозволяє долучити їх до участі в розвитку принципово нового напрямку науково-технічного прогресу, сприятиме ознайомленню учнів з сучасними технологіями.

Аналіз актуальних досліджень. Про сонячну енергетику та перспективи її розвитку ведуться суперечки й дискусії багато років. Переважна більшість авторів погоджуються з думкою, що фотоелектричні системи вже продемонстрували надійність і довговічність у сучасній енергетиці й у найближчому майбутньому потужність їх тільки зростатиме. Технології поновлюваних джерел енергії досліджувалися в роботах М. О. Дикого [4], Г. І. Денисенка, В. Е. Губіна [2], В. А. Гуртова [3] та ін. Зокрема, Д. М. Фреїк, В. М. Чобанюк, І. В. Горічок розглядають перспективну технологію тонкоплівкових сонячних елементів на основі кадмій телуриду [5]. Методиці вивчення засобів енергозбереження присвячені роботи В. В. Стафієвської, А. М. Велентеєнко, А. Н. Гребенюка, М. С. Кириченко [1] та ін.

Мета статті – обґрунтування та опис методики лабораторних робіт із фізики із використанням сонячних полікристалічних модулів.

Методи дослідження. Використовувалися методи теоретичного та експериментального дослідження: аналіз, співставлення й узагальнення даних, одержаних у процесі вивчення методичної і технічної літератури, технічне моделювання, спостереження за навчальним процесом з фізики.

Виклад основного матеріалу. Сонячна батарея – це напівпровідниковий прилад, що перетворює енергію сонячного випромінювання в електричну енергію. Основою сонячної батареї є *p-n*-перехід з омичними контактами. Якщо енергія квантів світла більше ширини забороненої зони напівпровідникового *p-n*-переходу, то під дією

світла генеруються електрон-діркові пари. Вони розділяються полем потенційного бар'єру в області переходу й рухаються в n- і р-ділянки, де вони є основними носіями. У результаті виникає надлишок електронів в n-ділянці та дірок в р-ділянці й ці області набувають відповідно негативного і позитивного зарядів. За відсутності зовнішнього електричного кола, накопичення зарядів викликає пониження і навіть зникнення потенційного бар'єру. Як наслідок, розділення пар припиняється. Наступає стан рівноваги – насичення. Напругу, яка виникає в такому стані на р-n-переході називають напругою розмикання або холостого ходу. Якщо підключити до приладу зовнішнє коло, можна відбирати електроенергію.

Більшість фотоелементів це кремнієві напівпровідникові фотодіоди (рис. 1). На рис. 1 цифрами зображено: 1 – контакт від лицьової поверхні попереднього елемента; 2 – додатковий потенційний бар'єр р+–Si товщиною 0,2 мкм; 3 – шар р–Si товщиною 250÷400 мкм; 4 – шар n-Si товщиною 0,2÷1,0 мкм; 5 – покриття проти відбиття світла; 6 – лицьовий контакт; 7 – дріт до тильного контакту наступного елемента; 8 – металевий контакт з тильного боку.

На основі полікристалічних сонячних модулів УН 40×40-4А/В40-Р можна виготовити батарею і дослідити її роботу. Характеристики модуля: напруга холостого ходу 2,4 В; струм короткого замикання 44 мА; потужність 0,08 Вт (рис. 1).

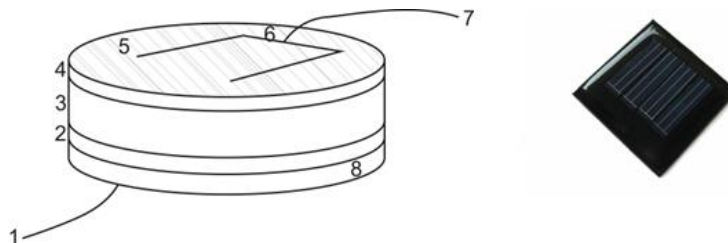


Рис. 1. Типова структура сонячного елемента з р-n-переходом (скляна і пластикова кришка елемента і фільтр між елементом і кришкою не зображені) та сонячний модуль УН 40×40-4А/В40-Р

Розглянемо детально методику проведення лабораторних робіт із використанням сонячних модулів.

Експериментальна установка для вивчення холостого ходу сонячного елемента (рис. 2) містить: сонячний модуль 1, амперметр і вольтметр для визначення сили струму і напруги; 2 – люксметр для визначення освітленості поверхні сонячного модуля; 3 – джерело світла, яке імітує сонячне випромінювання; 4 – реостат, за допомогою якого регулюється навантаження в електричному ланцюзі.

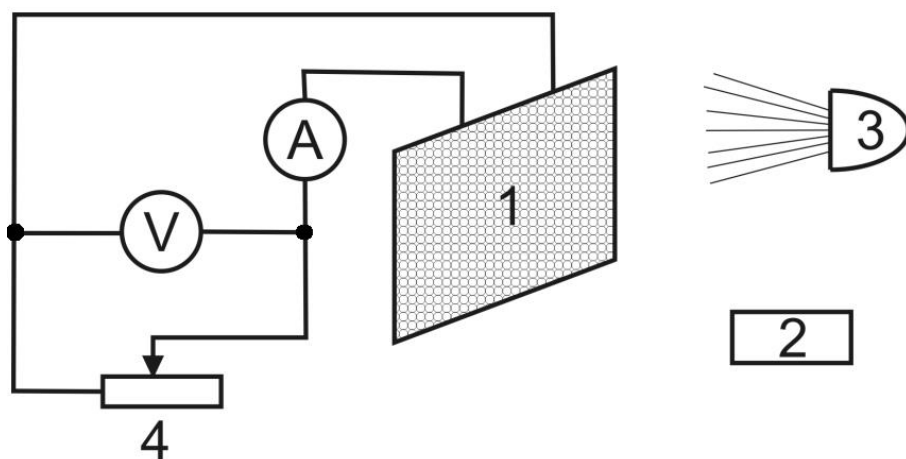


Рис. 2. Схема експериментальної установки

Порядок виконання роботи наступний:

1. Упевнитися, що навантаження до сонячного модуля не підключене.
2. Установити джерело світла на пряме випромінювання на поверхню сонячного модуля (нульова позначка на лімбі джерела).
3. Увімкнути джерело світла.
4. Люксометром виміряти освітленість E в центрі (E_u) та в чотирьох крайніх точках поверхні (E_1, E_2, E_3, E_4) сонячного модуля й обчислити її середнє значення ($E_{сер}$).
5. За показами вольтметра визначити, чи створює сонячний елемент $ЕРС$.
6. Виконати аналогічні вимірювання при кутовому падінні випромінювання на поверхню модуля, повертаючи джерело світла на 10, 20, 30, 40, 50 градусів за лімбом.
7. Обчислити густину потоку випромінювання W (енергетичну освітленість), використовуючи співвідношення між лк і $Вт/м^2$ для білого світла, $W = 4,6 \cdot 10^{-3} E_{сер}$.
8. Всі результати занести до таблиці 1.
9. Побудувати графік залежності $ЕРС$ сонячного модуля від густини потоку випромінювання W , яке падає на його поверхню.

Таблиця 1

Характеристика холостого ходу сонячного елемента

Кут падіння променів, градусів	E_u , лк	E_1 , лк	E_2 , лк	E_3 , лк	E_4 , лк	$E_{сер}$, лк	$ЕРС$, В	W , $Вт/м^2$
0								
10								
20								
30								
40								
50								

Для вимірювання вольт-амперної характеристики й вивчення фотоелектричні властивості р-n-переходу необхідно пояснити спочатку принцип роботи фотоелемента.

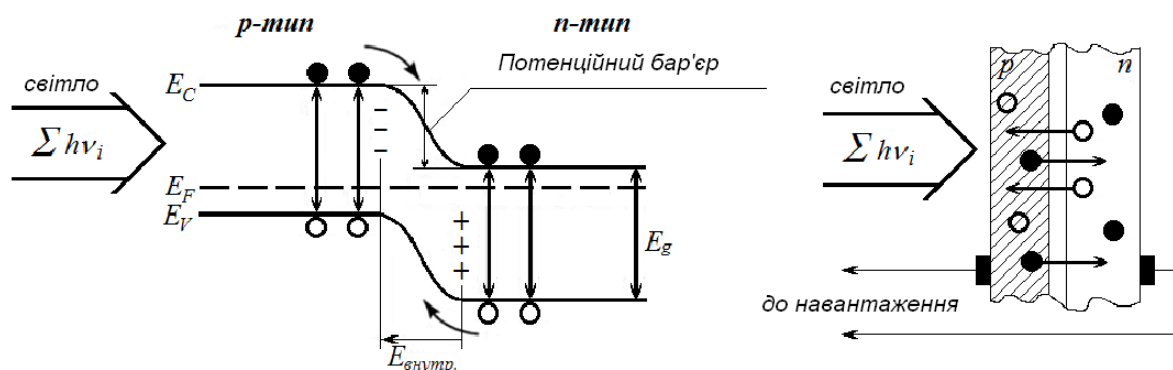


Рис. 3. Діаграма енергетичних рівнів і структура сонячної батареї

Для сонячних батарей бажано використовувати матеріали з шириною забороненої зони $1,0 \div 2,2$ еВ. Матеріали повинні бути з носіями, які мають довгий час життя й малу швидкість поверхневої рекомбінації. Кристалічний кремній – не найкращий матеріал для цього, але велика кількість сировини і технологічний досвід роблять його зручним матеріалом для широкого використання. Широко використовуються аморфний кремній і відповідні р-n-переходи на базі α -Si і α -SiC.

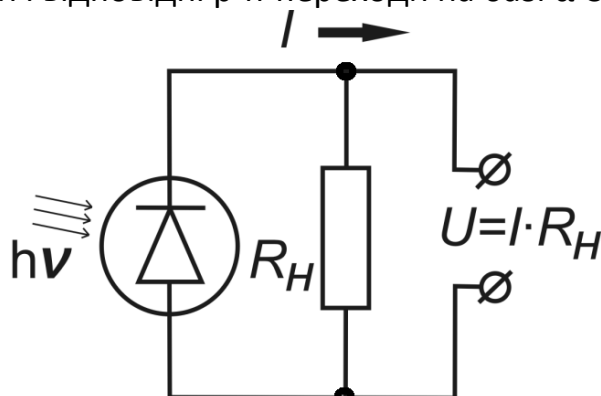


Рис. 4. Опір навантаження

При освітленні сонячного елемента на базі р-n-переходу в останньому виникає зворотний фотострум I_ϕ від електроду з великим негативним зарядом (катода) до електроду з великим позитивним зарядом (анода) через опір навантаження R_H , на якому падає напруга навантаження $U = I \cdot R_H$ (рис. 4).

Прямий струм через р-n-перехід у режимі розімкнутого зовнішнього кола (без навантаження R_H):

$$J_T = J_0 \cdot \left(\exp\left(\frac{AeU}{kT}\right) \right) - 1 \quad (1)$$

Тоді сумарний струм при відключеному навантаженні буде

$$J_H = J_T - J_\phi = J_0 \cdot \left(\exp\left(\frac{AeU}{kT}\right) - 1 \right) - J_\phi \quad (2)$$

оскільки внутрішній струм р-п-перехода і фотострум мають протилежні знаки.

У режимі холостого ходу, коли навантаження відсутнє і коло розірване $J_H = 0$

$$U \equiv U_{xx} = \frac{kT}{Ae} \cdot \ln\left(\frac{J_\phi}{J_0} + 1\right) \quad (3)$$

де k – стала Больцмана ($k = 1,38 \cdot 10^{-23}$ Дж/кг = $0,86 \cdot 10^{-4}$ еВ/К), e – елементарний заряд ($e = 1,6 \cdot 10^{-19}$ Кл).

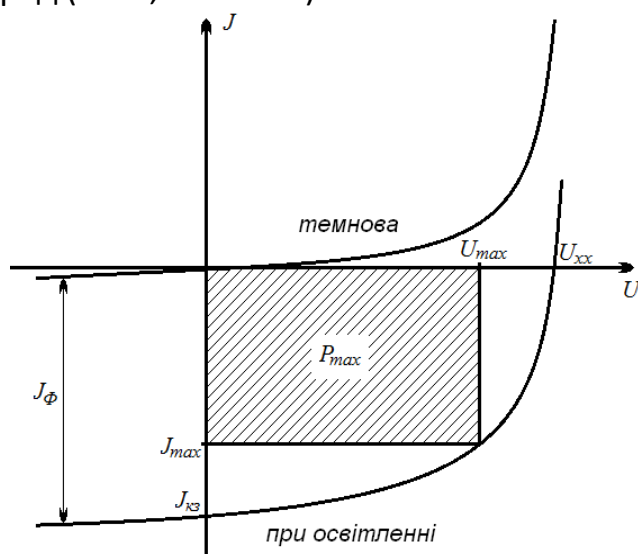


Рис. 5. ВАХ сонячного елемента в темряві і при освітленні. U_{xx} – напруга холостого ходу (розмикання), J_{kz} – струм короткого замикання контактів у колі без участі опору навантаження; J_ϕ – зворотний фотострум

Якщо зняти ВАХ сонячної батареї в темновому режимі і при освітленні, то отримаємо два графіки залежності струму від напруги (рис. 5).

За відсутності зовнішньої напруги активний режим ВАХ сонячного елемента відповідатиме негативній області струму й позитивній області напруги. Указані характеристичні точки напруги холостого ходу U_{xx} , струму короткого замикання J_{kz} і значення зворотного фотоструму J_ϕ .

Потужність, яка виділяється при навантаженні R_H :

$$P = I \cdot U = \left(J_0 \cdot \left(\exp\left(\frac{AeU}{kT}\right) - 1 \right) + J_\phi \right) \cdot U \quad (4)$$

На рис. 6 потужність P відповідає площі прямокутника з деякими значеннями J і U . У крайніх точках U_{xx} , J_{kz} потужність $P = 0$, отже, крива

потужності $P(J, U)$, яку задано рівнянням (4) матиме максимум у залежності від струму або напруги. Інакше кажучи,

$$\left(\frac{dP}{dU} \right) \Big|_{J=J_{max}, U=U_{xx}} = 0 \quad (5)$$

Розв'язок цього рівняння

$$J_{max} = -\frac{J_{\phi}}{1 + \frac{1}{A \cdot U_{max}}} \approx -J_{кз} \cdot \left(1 - \frac{1}{A \cdot U_{max}} \right)$$

$$U_{max} = \frac{kT}{e} \cdot \ln \left(\frac{\frac{J_{\phi}}{J_0} + 1}{1 + A \cdot U_{max}} \right) \approx U_{xx} - \frac{kT}{e} \cdot \ln(1 + A \cdot U_{max}) \quad (6)$$

$$P_{max} \approx J_{кз} \cdot \left[U_{xx} - \frac{kT}{e} \cdot \ln(1 + A \cdot U_{max}) - \frac{kT}{e} \right] \quad (7)$$

Аналіз системи рівнянь і графік ВАХ дозволяють встановити обмеження параметрів: $J_{max} < J_{кз}$, $U_{max} < U_{xx}$, $P_{max} < J_{кз} \cdot U_{xx}$. Відповідно до цього, $P_{max} \approx (0,7 \div 0,8) \cdot J_{кз} \cdot U_{xx}$.

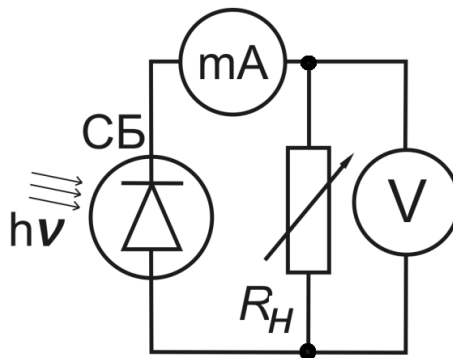


Рис. 6. Схема експериментальної установки

На рис. 6: СБ – сонячна батарея; R_H – змінний опір навантаження магазин опорів вимірювальний Р33 з межею вимірювання до 99999,9 Ом; mA – міліамперметр, V – вольтметр.

Порядок виконання роботи наступний:

1. Установити навантаження $R_H = 5$ Ом.
2. Включити освітлення сонячної батареї.
3. За допомогою магазину опорів Р-33 установити величину струму $J_{max} = 25$ mA, який близький до значення струму короткого замикання $J_{кз}$.
4. Виміряти величину падіння напруги на опорі навантаження за допомогою мілівольтметра (V), заздалегідь визначити ціну поділки (вольт/под) для межі вимірювання 30 В.

5. Занести до таблиці значення R_H , мА, V.

6. Визначити струм через опір R_H як відношення падіння напруги до величині опору.

7. Збільшуючи опір навантаження, підвищувати падіння напруги R_H на $\Delta U = 1$ мВ. Занести до таблиці значення показів приладів згідно з п. 5.

8. Проводити вимірювання доти, доки зміни показів V не припиняться.

9. Збільшуючи опір R, зменшувати покази мА з кроком $\Delta I = 1$ мА, записувати покази R, V, та мА доти, доки покази міліамперметра не стануть близькі до нуля. Значення падіння напруги в цьому випадку відповідає U_{max} і близьке до напруги холостого ходу.

10. Побудувати вольт-амперну характеристику при освітленні сонячного елемента.

11. Для 5–6 значень напруги на R_H для опорів $R_1 = 0,1$ Ом, $R_2 = 1$ Ом, $R_3 = 10$ Ом розрахувати за законом Ома силу струму й побудувати на ВАХ прямі навантажень.

12. За U_{max} і I_{max} обчислити P_{max} .

Фотоелектричні елементи часто об'єднують у послідовно-паралельні з'єднання, підвищуючи таким чином вихідну потужність. Якщо кілька фотоелементів (або паралельних з'єднань кількох фотоелементів) з'єднуються в ланцюг послідовно, то їхня вихідна напруга збільшується. При послідовному з'єднанні сонячних елементів всі елементи йдуть ланцюжком і з'єднуються з сусідніми протилежними полюсами. Наприклад, щоб отримати на виході напругу 220 В достатньо з'єднати паралельно 10 сонячних елементів з вихідною напругою 24 В або 20 – з напругою 12 В.

Якщо кілька фотоелементів (або послідовних з'єднань кількох фотоелементів) приєднуються паралельно, то максимальна сила струму всіх з'єднаних у ланцюг елементів еквівалентна добутку максимально можливої сили струму одного елемента (або їх комбінації) на кількість елементів (або їх комбінацій). При цьому в ідеальному випадку максимальна потужність послідовно-паралельного з'єднання однакових елементів еквівалентна добутку максимальної потужності кожного елемента на кількість елементів. Іншими словами, максимальна потужність P_{max} такого з'єднання еквівалентна добутку $U_{вих}$ і I_{max} всього з'єднання.

У дійсності потужність отриманої таким чином сонячної батареї буде менше потужності суми потужностей складових її модулів на величину втрат на *неузгодженість*, тобто втрат, які викликані різницею характеристик однотипних модулів. Тому важливо ретельно підбирати модулі до сонячної батареї, щоб звести до мінімуму втрати потужності на неузгодженість. При паралельному з'єднанні всі елементи з'єднані паралельно однотипними полюсами. Хоча подібне з'єднання вимагає

використання додаткового перетворювача напруги, воно дозволяє отримати значно більшу електричну потужність і стабільність в роботі.

Порядок виконання роботи наступний:

1. Вивчення способу з'єднання сонячних батарей.

Вивчити різні способи з'єднання сонячних батарей, використовуючи короткі теоретичні відомості та додаткову літературу. Визначити переваги та недоліки кожного з них, а також область застосування.

2. Проведення експерименту при послідовному з'єднанні сонячних батарей.

2.1. Скласти схему з послідовним з'єднанням батарей.

2.2. Зняти покази приладів для побудови вольт-амперної характеристики при послідовному з'єднанні. Результати вимірювань занести до таблиці.

3. Проведення експерименту при паралельному з'єднанні сонячних батарей.

3.1. Зібрати схему з паралельним з'єднанням батарей. Використовували 4 сонячних модуля УН 40×40-4А/В40-Р та конденсатор на 200 мкФ.

3.2. Зняти покази для побудови вольт-амперної характеристики при паралельному з'єднанні. Результати вимірювань занести до таблиці.

4. Виконати порівняльний аналіз способів підключення та висновки за результатами виконання лабораторної роботи.

5. У загальній системі координат побудувати вольт-амперні характеристики при послідовному й паралельному з'єднанні та зробити висновки.

6. Складання звіту. Звіт по даній лабораторній роботі повинен містити:

а) назву роботи та її мету; б) принципові електричні схеми; в) ВАХ сонячних батарей при послідовному і паралельному з'єднанні; г) висновки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті представлена методика проведення лабораторних робіт з фізики із використанням сонячних модулів. З батареєю сонячних модулів можна виконати такі лабораторні дослідження: а) дослідження характеристик холостого ходу сонячного елемента – вивчення залежності електрорушійної сили ε модуля від густини потоку випромінювання W , який падає на поверхню модуля; побудова графіка залежності $\varepsilon(W)$; б) експериментально отримати вольт-амперну й навантажувальну характеристики сонячного модуля; виміряти струм короткого замикання, напругу холостого ходу, максимальну потужність; побудувати графіки залежностей $P=f(I)$, $U=f(I)$ при даній густині потоку випромінювання; в) вивчення роботи при послідовному і паралельному з'єднанні батареї сонячних модулів, порівняльний аналіз способів підключення, побудова вольт-амперної характеристики при послідовному й паралельному з'єднанні модулів у спільній системі координат. Виготовлення і

дослідження роботи сонячної батареї сприятиме ознайомленню учнів із сучасними екологічними енергетичними технологіями.

Перспективними, на наш погляд, є розробка методики вивчення фізичних основ роботи інших альтернативних джерел електричної енергії, сучасних засобів акумуляції й перетворення електроенергії.

ЛІТЕРАТУРА

1Гребенюк, А. Н. (2013). *Методические указания к выполнению лабораторных работ по дисциплине «Солнечная энергетика»*. Днепропетровск: НГУ (Hrebenuk, A. N. (2013). *Methodological instructions to perform laboratory work on the discipline "Solar energy"*. Dnepropetrovsk: NSU).

2Губин, В. Е. (2002). *Малоотходные и ресурсосберегающие технологии в энергетике*. Томск: НТЛ (Hubin, V. E. (2002). *Low-waste and resource-saving technologies in power engineering*. Tomsk: NTL).

3Гуртов, В. А. (2008). *Твердотельная электроника*. Москва: Техносфера (Hurtov, V. A. (2008). *Solid State Electronics*. Moscow: Technosphere).

4Дикий, М. О. (1993). *Поновлювані джерела енергії*. Київ: Вища школа (Dykyi, M. O. (1993). *Renewable energy sources*. Kyiv: Higher school).

5Фреїк, Д. М. Фотоелектричні перетворювачі сонячного випромінювання на основі кадмій телуриду ІІ. *Фізика і хімія твердого тіла*, 3, 744–758 (Freiik, D. M. (2012). Photovoltaic converters of solar radiation on the basis of cadmium Telluride II. *Physics and chemistry of the solid state*, 3, 744–758).

РЕЗЮМЕ

Рябко Андрей, Кухарчук Роман. Использование солнечных модулей в физическом лабораторном практикуме.

Цель статьи – обоснование и описание методики лабораторных работ по физике с использованием солнечных поликристаллических модулей. Использовались методы: анализ, сопоставление и обобщение данных, техническое моделирование, наблюдение за учебным процессом. В результате исследования установлено, что с батареями солнечных модулей можно выполнить следующие лабораторные опыты: исследование характеристик холостого хода, получение вольт-амперной и нагрузочной характеристик; измерение силы тока короткого замыкания, максимальной мощности, изучения последовательного и параллельного соединения. Перспективной является разработка методики изучения физических основ работы альтернативных источников электрической энергии.

Ключевые слова: энергия, солнечный модуль, излучение, полупроводник, электрон, дырка, ток, напряжение, мощность.

SUMMARY

Riabko Andrii, Kukharchuk Roman. Use of solar modules in physical laboratory practice.

Introduction. The purpose of the article is to substantiate and describe the methodology of laboratory work in physics using solar polycrystalline modules.

Research methods. The methods of theoretical and experimental research were used. They are analysis, comparison and generalization of data obtained in the process of studying methodological and technical literature, technical modeling, observation of the learning process in physics.

Results. As a result of the research it has been established that the following laboratory experiments can be performed with a solar modules battery: studying the idle speed of the solar cell – the dependence studying of the electromotive force of the module ϵ on the radiation flux density W , which falls on the surface of the module; construction of the dependency graph $\epsilon(W)$; to obtain the solar module voltage-ampere and load characteristics experimentally; to measure short circuit current, idle voltage, maximum power; to construct dependencies graphs $P = f(I)$, $U = f(I)$ at a given radiation flux density; the work study in the series and parallel connection of the solar modules battery, a comparative analysis of the connection methods, the voltage-ampere characteristic construction for the sequential and parallel connection of the modules in a common coordinate system. The practical value of the research is to develop and test methodological recommendations for the solar module batteries manufacture and laboratory experiments.

Prospects of further research. In our opinion, the development of a methodology for studying the physical work foundations of other alternative electric energy sources, modern means of accumulation and electricity conversion is perspective. It has been found out that with the battery of solar modules, you can perform the following laboratory experiments: studying the characteristics of idling, receiving the voltage-ampere and load characteristics; measuring current short circuit, maximum power, study of the serial and parallel connection. Making the solar battery and researching its work will help students to familiarize with modern environmental energy technologies. The development of a methodology for studying the physical work foundations of other alternative electric energy sources is promising.

Key words: energy, solar module, radiation, semiconductor, electron, hole, current, voltage, power.

УДК 801.7

Алевтина Сперанская

Институт иностранных языков

Университет Ланьчжоу, Китай

ORCID ID 0000-0002-0712-1337

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/075-086

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СЛОВА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

У статті розглядається один зі способів цілеспрямованого впливу на вербально-семантичний рівень мовної особистості. Пропонований у статті етнолінгвістичний підхід включає звернення до таких навчально-методичних дій: робота зі значенням слова (етимологія і тлумачення за різними лексикографічними джерелами); вивчення функціонування слова у фольклорному тексті; спостереження за повсякденною практикою: звички, звичаї, свята та обряди, у коло яких залучено лексему, що вивчається; спостереження над синтагматичними зв'язками слова (сполучуваність лексики за обраними джерелами й результати асоціативного експерименту). Такий підхід дозволяє поглибити вербально-асоціативні мережі, що не може не позначитися на розвиткові мовної особистості.

Ключові слова: етнолінгвістика, мовна особистість, вербально-семантичний рівень, картина світу, менталітет, спецсеминар, навчання.

Постановка проблемы. Как известно, структура языковой личности, по мнению Ю. Караулова, состоит из трех уровней: вербально-семантического, в котором заключены формальные средства выражения определенных значений; когнитивного, включающего идеи, понятия, концепты, составляющие картину мира носителя; и прагматического, который направлен в сферу поступков и мотивов. При этом первый уровень организован в виде вербально-ассоциативной сети [5]. Лингвистические методы описания языковой личности хорошо известны, литература по данной теме каждый год пополняется большим количеством научных источников. Одним из направлений изучения формирования языковой личности являются методические работы, посвященные способам целенаправленного воздействия на развитие человека.

Нам кажется продуктивной идея влияния именно на вербально-семантический уровень, отраженный в лексиконе личности. Как считает Ю. Караулов, для реконструкции мировоззрения личности «вовсе не обязательно располагать связными текстами, достаточен определенный набор речевых произведений отрывочного характера (реплик в диалогах и различных ситуациях, высказываний длиной в несколько предложений и т.п.), но собранных за достаточно длительный промежуток времени. Этот материал я называю дискурсом» [6, 4]. Языковое сознание современного человека испытывает колоссальное влияние каждодневного дискурса, который наполнен, в первую очередь, бытовыми и профессиональными речевыми ситуациями, интернет-общением и информацией, поступающей через СМИ. Книжная культура заметно утратила свое влияние на рядового носителя, что повлекло оскудение не просто словарного запаса, а всего вербально-семантического уровня личности, затронув и когнитивный. Поэтому в задачу педагогической и методической работы в образовательном учреждении входит необходимость целенаправленно развивать вербально-ассоциативные сети языковой личности обучаемого.

Цель данной статьи заключается в описании одного из способов формировать глубокие и устойчивые вербально-ассоциативные сети обучаемого с помощью этнолингвистического анализа слова. Работа основана на деятельности учебного спецсеминара «Современные проблемы этнолингвистики» под руководством А. Н. Сперанской.

Анализ актуальных исследований. Для начала проясним терминологию. Этнолингвистика в современном языкознании развивается в нескольких направлениях. Можно выделить американскую традицию и славянскую. В американской традиции изучения духовной жизни этноса чаще используется термин «антропологическая лингвистика» или «лингвистическая антропология». Наблюдения известных американских исследователей Ф. Боаса, Э. Сепира и Б. Уорфа над бесписьменными языками коренного населения Северной Америки позволили увидеть

правдивость мысли В. фон Гумбольдта о «внутренней форме языка» как выражении индивидуального мирозерцания народа. Теория лингвистической относительности, которую сформулировал в своих работах ученик Э. Сепира Б. Уорф, гласит, что мировоззрение говорящего, то есть его «картина мира» обусловлена не личными наблюдениями, а языком, который своей грамматикой и лексикой «навязывает» носителю своеобразную квалификационную сетку.

Славянская традиция изучения этноса как носителя особого мировоззрения берет начало в трудах мифологической школы и связана прежде всего с работами Ф. И. Буслаева, А. Н. Афанасьева и А. А. Потебни. Для этих авторов, по мнению Н. И. Толстого, характерно «рассмотрение не только и не столько отражения народной культуры, психологии и мифологических представлений в языке, сколько конструктивной роли языка и его воздействия на формирование и функционирование народной культуры, народной психологии и народного творчества» [13, 34]. В своей программной статье «Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин» Н. И. Толстой несколько раз говорит о содержании данной дисциплины. В общем понимании этнолингвистика – это «раздел лингвистики, объектом которого является язык в его отношении к культуре народа» [13, 38]. При этом средствами и способами формального воплощения «плана содержания» культуры могут быть как слово, так и предмет, обряд, изображение и т.п. Именно такой подход реализован в этнолингвистическом словаре «Славянские древности» при описании реалий традиционной народной жизни [10]. Нужно сказать, что Н. И. Толстой считал «возможным говорить о перспективах и задачах славянской этнолингвистики как автономной дисциплины. На том же основании перспективно рассматривать проблемы романской или германской этнолингвистики, равно как и признавать целесообразность существования более частных дисциплин, таких, как польская или немецкая, шведская этнолингвистика и т.п.» [13, 29]. Таким образом, уникальность словаря заключается и в том, что в научный оборот введено системное описание славянской культуры. Основным источником для такого описания послужили многочисленные полевые исследования. Однако в статье Н. И. Толстой называет и другие возможности проведения этнолингвистических исследований: «Она <этнолингвистика> изучает отражения в языке культурных, народно-психологических и мифологических представлений и «переживаний» (исследования такого характера проводила этимология, привлекающая широкий этнокультурный контекст)» [13, 38]. Кроме этимологического анализа языкового материала, в статье есть отсылки и к другим возможностям описания соотношения языка и народного менталитета. На их основании можно представить стратегию этнолингвистического изучения слова: «В

широком плані етнолінгвістика включає в себе діалектологию, мовний фольклор і частину історії мови, пов'язану з історичною діалектологією і культурною і етнічною історією народу, нарешті, майже всі аспекти вивчення мови як соціального явища» [13, 32].

Надо сказати, що етнічний компонент в слові можна виявити в самому, здавалося б, простому елементі, наприклад, в морфемі. Як пише Н. В. Слухай: «Знаменно, що навіть у працях, далеких від міфології, часто піднімаються питання, які потребують звернення до даних міфопоетики. Так, наприклад, О. Шмельов дійшов висновку про парадоксальність мовної об'єктивації часу, яка, зокрема, виявляється у здатності російського префікса *пред-* передавати і значення попередній (у слові *предыдущий*), і значення наступний (у словах *предстоящий*, *вперед*). Так само парадоксально виглядає можливість одночасно визначити давно минулі часи як давній, старий світ і як молодий, новонароджений світ, час предків, які жили перед нинішнім поколінням [17, 37–67]. На наш погляд, подібні парадокси фіксують найдавніші уявлення про світобудову, звернення до яких є перспективним для опису концептів часу, простору, хронотопу в російській та українській мовах» [11, 18].

При етнолінгвістическому вивченні дослідники часто звертаються до поняття «концепт», з однієї сторони, через його ємкість, з іншої – відносно розмитого вмісту, хоча в загальних рисах зміст цього поняття добре відомо (див. огляд Вороб'євої [4]). Ми не будемо зупинятися на цьому питанні, так як, на нашу думку, в методических і навчальних цілях правильно не використовувати концептологічну парадигму мовознавства, а зосередити увагу на навчальному етнолінгвістическому складовому аналізі. Відзначимо, що крім підручників, які присвячені різним можливостям розуміння етнолінгвістического аналізу [1; 5], існує навчальний посібник Н. М. Шарманової, в якому також викладено шлях етнолінгвістического вивчення лексики [16].

Описання методу і викладання основного матеріалу. Сучасний студент, який відчуває вплив цього повсякденного дискурсу, в який він занурений, не може в повній мірі відчути «внутрішню життя» слова. Для цього необхідно виконувати спеціальні, рефлексуючі дії, які допоможуть побачити не тільки заповнення слова значеннями, але і зв'язок слова з культурою (див. створений В. В. Виноградовим жанр «життя слова» в [3]). В нашому розумінні етнолінгвістический підхід до вивчення слова включає в себе наступні дії:

- робота зі значенням слова: етимологія, тлумачення за різними лексикографіческими джерелами;
- вивчення функціонування слова в фольклорних текстах;

- наблюдения над повседневной практикой: ритуализованные действия, привычки, обычаи, праздники и обряды, в круг которых вовлечена изучаемая лексема;

- анализ синтагматических связей слова: сочетаемость лексемы по выбранным источникам и результаты ассоциативного эксперимента.

Подобная стратегия учебных действий, на наш взгляд, даст объемный взгляд на содержание выбранного студентом слова. Работа с этимологическими словарями позволит узнать первоначальную структуру слова и его семантические связи. Данную деятельность трудно переоценить, так как изучение достоверного облика слова, истинного мотива его возникновения позволяет заглянуть в глубины сложного творческого процесса, совершавшегося в диахронии. Студент имеет богатый опыт наблюдения над синхронией языкового знака. Даже недавнее историческое прошлое – двадцать лет назад – кажется обучаемому далеким, так как не затрагивает его речевой опыт. Совершая работу по восстановлению исходного значения, связывая его с родственными словами и понятиями, студент учиться понимать логику и мировидение своих предков.

Сопоставление дефиниций по разным источникам (как правило это известные и доступные толковые словари) необходимо для того, чтобы выяснить ядро значения. Продуктивной представляется работа с толковым словарем В. И. Даля, в котором содержится диалектный и фольклорный материал. Хотя работа над анализом фольклорных текстов ведется отдельно, так как именно в фольклорной картине мира отражена система народных представлений о себе и окружающем мире. При этом знания о мире закреплены в устойчивых по формам усвоения и исполнения текстах, анализ которых дает возможность реконструировать реальность прошлого. Фольклор, как правило, метафоричен и оценочен, поэтому экспликации необходимо производить с соблюдением необходимых процедур (см., например, работу А. Н. Сперанской [12], материалы сайта «Фольклор и постфольклор» [15]). В этом случае удобным и репрезентативным для студенческих занятий является паремийный материал, то есть пословицы, поговорки, присловья, загадки и пр.

Наблюдения над повседневной практикой, над теми ритуализованными действиями, привычками и обычаями, а также праздниками и обрядами, которые связаны изучаемой лексемой, необходимы для того, чтобы в привычных действиях и поступках людей студент смог обнаружить отголоски прошлого, которое сформировало современный быт. Большую помощь в развитии навыка замечать в привычном традиционное оказывает словарь «Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 томах (1995–2012)» [10] и обращение к сайту «Славянская этнолингвистика» [9].

Необходимость изучения синтагматических связей убедительно показал в своей классической работе В. А. Успенский: «Значение иностранного слова нередко можно узнать, не обращаясь к словарю, а исходя из контекста – особенно если это слово встречается в нескольких контекстах. Иногда такой способ установления значения приводит даже к лучшим результатам, чем словарный, поскольку позволяет очертить то именно значение, которое имеется в виду в данном тексте и которое – в требуемом оттенке – может и вовсе отсутствовать в словаре» [14, 142]. Известный лингвист и математик отметил важное свойство слова: оно вступает в тексте в реальные синтагматические отношения, которые придают слову новые коннотации, а значит, и обогащают смысловым содержанием. В спецсеминаре «Современные проблемы этнолингвистики» мы используем два основных метода: анализ сочетаемости выбранной лексики и ассоциативный эксперимент. Сочетаемость может быть отслежена по любому корпусу текстов. Ассоциативный эксперимент позволяет выявить смыслы, которые наполняют выбранное понятие представители той или иной социальной группы. Результаты ассоциативного эксперимента дают картину современных коннотаций, которые либо соотносятся с традиционными представлениями, либо отличаются. И в том и в другом случае у исследователя накапливается интересный материал ментального среза данной социальной группы.

Продemonстрируем, как может реализоваться данный вид анализа лексики в учебной практике. Рассмотрим слово *бестолочь*. Слово состоит из приставки, отрицающей наличие того, что названо в корне.

В «Этимологическом словаре русского языка» Г. А. Крылова происхождение слова описывается следующим образом: «Понять, как развилось сегодняшнее значение этого слова, будет совсем просто, когда мы узнаем, что вторая его часть (*толочь*) родственна слову *толк* и существовала в русском языке именно с таким значением, имея вид "*тъльчъ*". В этимологическом словаре Макса Фасмера нет лексики *бестолочь*, поэтому следует рассмотреть статьи, посвященные словам *толок* и *толочь*: *толок* – «"трамбовка", укр. *то́лок* – то же, словен. *tlàk*, род. п. *tlàka* "мостовая", чеш. *tlak* "давление", словц. *tlak* "печатать, нажим", польск. *tłok* "давка". Связано чередованием с *толóчь*. *Толочь* – «*толóчь*, *толкú*, укр. *толокті*, *товкті*, *товчі*, блр. *толкці*, *толчы*, др.-русс. *тълку*, *толчи* "бью, толкаю, толку" (Срезн. III, 1048), ст.-слав. *тлъкъ*, *тлъшти* *кроуѡ* (Остром., Супр.), болг. *тлъча* "толку", сербохорв. *тучѣм*, *тýћи*, словен. *tólčem*, *tléči*, *tólči* "бить", чеш. *tluku*, *tlouci*, словц. *tlčiem*, *tlct'*, польск. *tłukę*, *tłuc*, в.-луж. *tołku*, *tołc*, н.-луж. *tłuku*, *tłuc*, полаб. *tauct*. Праслав. **tълkъ*, **telkti* родственно лит. *tilkstu*, *tilkti* "стать смирным, кротким", *aptilkęs* "успокоившийся; бывалый" (ср. русск. *толочный* *парень*, *обтолкавшийся*), лтш. *niôtaĩcīt* "поколотить"». Из рассмотренного очевидно, что *толк*, то

есть смысл, разумное содержание, прок, польза связан с действием: измельчение, перетирание, утрамбовка. Результатом такого действия является усмирение, кротость и опытность.

Толковые словари содержат следующие определения. Словарь Д. Н. Ушакова: «1. То же, что бестолковщина. 2. Бестолковый человек. *Экая ты бестолочь!* /соби́р. Бестолковые люди. *Все его помощники – такая бестолочь*». Словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: «То же, что бестолковщина». Толкование лексемы *бестолковщина*: «Беспорядок, путаница» (Д. Н. Ушаков) и «1. жен. Беспорядок, неразбериха. *В делах полная б.* 2. муж. и жен. Бестолковый человек. *Ну что ты за б. (такая) (такой)!*» (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова). В «Большом толковом словаре» под редакцией С. А. Кузнецова *бестолочь* толкуется как «Глупый, бестолковый человек» и снабжено пометой *бранное*.

Можно сделать вывод, что современное значение слова отличается от этимологического: в толкованиях актуального значения нет ключевых слов, связанных с теми, что были указаны в этимологических словарях. Тем не менее, значение литовского *tilkstu, tilkti* «стать смирным, кротким», а также чешского *tlak* («давление») приближаются к современному, так как под «бестолочью» понимается, в том числе, кротость и давление со стороны. Также стоит отметить литовское *aptilkęs* «успокоившийся; бывалый»: если понимать «бывалый» как «набравшийся опыта», то слово «бестолочь» можно истолковать как «тот, у кого нет опыта».

В «Словаре живого великорусского словаря» В. И. Даля содержится наиболее полно синонимичное описание слова *бестолочь* в статье «бестолковый»: бестолочный, в ком или в чем нет толку, смысла; непонятливый, тупой, беспорядливый, опрометчивый; непонятный, бессмысленный, неотчетливый; не обещающий пользы, не достигающий цели... Бестолочь, бестолочина, бестолковица, бестолковщина ж. непонятность, бессмысленность, несвязность; неосновательность, нераспорядливость; беспорядица, неустройство. Бестолковость ж. свойство бестолкового. Бестолкова об бестолковый человек. Эка ты бестолкова какой. Бестолковеть, становиться бестолковым. Бестолочить, делать вздор, беспорядицу, распорядиться зря, не спохватясь ума.

Анализ словарных значений слова *бестолочь* позволил сделать вывод, что данное понятие трактуется либо как «в ком или в чем нету толка, разума», либо как «беспорядливый», «тупой», «опрометчивый»; «непонятный», «бессмысленный», «неотчетливый»; «не обещающий пользы, не достигающий цели». Первое значение связано непосредственно со словообразованием – наблюдается родство со словом «толк». Остальные значения – различные значения общего инварианта «без толку», имеющие свои семантические оттенки: ср. *бессмысленный* (без смысла) и *неотчетливый* (неясный, непонятный).

В фольклорных текстах нет отсылок к лексеме *бестолочь*, потому что в фольклорной картине мира оно входит в обширное семантическое поле 'дурак', хотя отождествлять эти понятия нельзя. Однако все же в русском паремиконе (собрании паремий) можно обнаружить следующие выражения из словаря В. И. Даля: *Кто без долгов, а кто бестолков; От бестолкового человека жди бестолковой речи и бестолковых распоряжков; Бестолкового учить – только себя трудить; И бестолков, да памятлив на обещания; И готово, да бестолково; Бестолково село, так не почто в него*. Как видим, в паремиях использована другая грамматическая форма, которая, как нам кажется, во многом оправдана поэтикой текста, так как создает необходимую ритмико-мелодическую основу.

Можно сказать, что *бестолочь* вошло в устойчивые народные выражения несколько позже, так как в «Большом словаре русских поговорок», составленном В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной, представлены следующие поговорки: *Толк выйдет, одна бестолочь останется* (о перспективах крайне глупого человека); *Бестолочь вошла* (кто-л. сделал что-л. неправильно) [8]. Как можно наблюдать, слово *бестолочь* входит в круг значений «не так, неправильно» без положительной коннотации, в отличие от дурака, чей образ амбивалентен. Очевидно, на такое восприятие влияет понимание *бестолочи* как бессмысленного, за счет чего слово несет в себе негативный оттенок. Подтверждение этому находим в результатах ассоциативного эксперимента.

В качестве опрашиваемых были выбраны студенты гуманитарных (будущие филологии, переводчики, искусствоведы) и естественнонаучных специальностей (математики) Сибирского федерального университета. На слово-стимул *бестолочь* от студентов математического факультета (2 курс, мужской пол, 15 человек) были получены следующие слова-реакции: *бестолковый; глупый ленивый долб***; дурень; балбес; безмозглый; дно; рак; нуб; дебил; тупой; осёл;; мелочь; человек; бездарь; ****ый долб***, который ни*** не умеет нахр**;* *идиот; дебил тупой; идиот; дурень; тупица; расп***яй; человек, жертвующий глобальными положительными исходами ради минутной слабости; дегенерат; затупок; чмо; бездарность; ёжик в очень густом тумане; филолог; ***столочь; гуманитарии; человек, который не приносит пользу (толк); бессмысленный; ненужный; неэффективный*. Для респондентов, обучающихся на негуманитарном направлении, характерно использование обценной лексики для выражения своих ассоциаций (эмоциональная несдержанность) и слэнга (*рак, дно, нуб, затупок, чмо*); слов с резко негативной коннотацией (*дебил, дегенерат*), а также юмор (*филолог, ёжик в очень густом тумане*).

Круг слов-реакций студентов гуманитарных специальностей (2 курс, 7 мужчин, 8 женщин) следующий: *лень, нежелание, бездарь, стыд;*

рассказ, классика, глупый, мама, раздражение; тварь, скотина, бездарь; сказка, дурак, нежелание; тупица; нет толка, бесполезность, бессмысленность; нет толка в действиях; глупость, тупость; дурак, непутевый; не получается, помятые учебники; невежда. Особенности ассоциаций студентов гуманитарных направлений следующие: доминирование литературного языка (*глупый, невежда, непутевый*) и использование слабо связанных с семантическим значением слова *бестолочь* ассоциаций (*лень, нежелание, стыд, рассказ, классика, мама, раздражение, сказка, помятые учебники*). В этих словах отражается во многом личное восприятие.

Таким образом, большая часть респондентов связала слово *бестолочь* со словами, семантическое значение которых так или иначе указывает на слабые интеллектуальные способности человека. Также часто встречаются ассоциации, указывающие на бессмысленность человека, к которому относится искомое слово (таковы ассоциации *бестолковый, бездарь, бездарность, бессмысленный, ненужный, неэффективный, человек, который не приносит пользу, непутевый*).

Можно сделать общий вывод, что слово *бестолочь* не отходит от двух основных полюсов: значения глупости и значения бессмысленности. К смыслу может прибавляться шутливо-ироничное отношение. Как показал ассоциативный эксперимент, негативная оценка, содержащаяся в слове, выражается множеством лексических вариантов, от обценного до близкого к нейтральному. Если подытоживать полученные результаты, то можно следующим образом определить значение данного слова: *Бестолочь – это глупый человек, чья деятельность бессмысленна и бесполезна.*

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Углубленное изучение языкового факта заставляет личность развиваться, особенно в части вербально-семантических связей. Обращение к этнолингвистике обогащает современный образовательный процесс выработкой у студента профессионального взгляда на значение языка, учит человека знать и понимать свой язык. Основы этнолингвистического анализа, о которых шла речь в статье, формируют у студента представления о соотношении языка и этноса в различных аспектах: соотношение связи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, языка и социальной общности людей. Для проведения самостоятельного исследования студент овладевает необходимым теоретическим и методологическим аппаратом, который, как можно заметить, обширен и сочетает несколько областей: фольклор, социоллингвистику, лексикологию, семантику. В статье представлен один из путей этнолингвистического исследования. Важным представлялась возможность обратить внимание обучаемого на понимание вопросов современности, связанных с этнолингвистической тематикой. Подобная работа со словом позволяет описывать жизнь слова

в диахронии, замечать процессы в современном состоянии языка, обусловленные изменениями в общественной и культурной жизни. Этнолингвистическое образование должно обучать эффективному и целесообразному применению полученных знаний в области обращения с языком в различных типах социальных общностей.

Описанные учебно-методические действия являются подготовительными для более серьезных научных студенческих работ (см., например: Бочкова [2]). Реконструкция народных представлений, которая может в дальнейшем продуктивно осуществляться на материале фольклорных текстов, позволит студентам узнать духовную культуру своего народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартминьский, Е. (2005). *Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике*. Москва: Индрик (Bartminskii, E. (2005). *Language image of the world: essays in the ethnolinguistics*. Moscow: Indrik).
2. Бочкова, А. С. (2016). *Картина мира русского любовного заговора: этнолингвистический и семантический аспекты*: выпускная квалификационная работа бакалавра. Красноярск: СФУ. Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/26648> (Bochkova, A. S. (2016). *Picture of the world in Russian love spell: ethnolinguistic and semantic aspects*: qualifying work of the bachelor. Krasnoyarsk: SFU. Retrieved from: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/26648>).
3. Виноградов, В. В. (1999). *История слов*. Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова (Vinogradov, V. V. (1999). *The history of words*. Moscow: Russian language Institute named after V. V. Vinogradov).
4. Воробьева, О. П. (2013). Концептология в Украине: обзор проблематики. *Лингвоконцептология: перспективные направления*, (сс. 10–37). Луганск: Изд-во ЛНПУ имени Тараса Шевченко (Vorobieva, O. P. (2013). *Conceptology in Ukraine: overview of issues. Linguoconceptology: promising trends*, (pp. 10–37). Luhansk: Publishing house of LNU named after Taras Shevchenko).
5. Герд, А. С. (2005). *Введение в этнолингвистику*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета (Herd, A. S. (2005). *Introduction to ethnolinguistics*. Saint Petersburg: Publishing house of Saint Petersburg University).
6. Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука (Karaulov, Yu. N. (1987). *Russian language and linguistic personality*. Moscow: Science).
7. Караулов, Ю. Н. (1989). Русская языковая личность и задачи её изучения. *Язык и личность*, (сс. 3–8). Москва: Наука (Karaulov, Yu. N. *Russian language personality and tasks of its study. Language and identity*, (pp. 3–8). Moscow: Science).
8. Мокиенко, В. М., Никитина, Т. Г. (2007). *Большой словарь русских поговорок*. Москва: «ОЛМА Медиа Групп» (Mokiienko, V. M., Nikitina, T. H. (2007). *Large dictionary of Russian Proverbs*. Moscow: "OLMA Media Group").
9. *Славянская этнолингвистика*. Режим доступа: <http://ethnolinguistica-slavica.org> (*Slavic ethnolinguistics*. Retrieved from: <http://ethnolinguistica-slavica.org>).
10. *Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 томах* (1995–2012). Н. И. Толстой (ред.). Москва: Международные отношения (*Slavic antiquities: ethnolinguistic dictionary in 5 volumes* (1995–2012). In N. I. Tolstoi (Ed.). Moscow: International relations).

11. Слухай, Н. В. (2005). *Етноконцепти і міфологія східних слов'ян в аспекті лінгвокультурології*. К.: Київський університет (Slukhai, N. V. (2005). *Enconcert, and mythology of the Eastern Slavs in the cultural-linguistic aspect*. K.: Kyiv University).
12. Сперанская, А. Н. (2005). Специфика фольклорного описания (на примере русских пословиц и поговорок). *Лингвистический ежегодник Сибири*, Вып. 7, 54–65. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т (Speranskaia, A. N. (2005). The specificity of folklore (on the example of Russian Proverbs and sayings). *Linguistic Yearbook of Siberia*, Issue 7, 54–65. Krasnoirsark: KSU).
13. Толстой, Н. И. (1995). Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин. *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*, (сс. 27–40). Москва: Индрик (Tolstoi, N. I. (1995). Ethnolinguistics among humanitarian disciplines. *Language and popular culture. Essays on Slavic mythology and ethnolinguistics*, (pp. 27–40). Moscow: Indrik).
14. Успенский, В. А. (1979). О вещных коннотациях абстрактных существительных. *Семиотика и информатика*, 11, 142–148 (Uspenskii, V. A. (1979). About the specific connotations of abstract nouns. *Semiotics and Informatics*. 11, 142–148).
15. *Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика*. Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/Mast4.html>. (*Folklore and post-folklore: structure, typology, semiotics*. Retrieved from: <http://www.ruthenia.ru/folklore/Mast4.html>).
16. Шарманова, Н. М. (2015). *Этнолінгвістика*. Кривий Ріг: АСТЕРІКС (Sharmanova, N. M. (2015). *Ethnolinguistics*. Krivyi Rih: ASTERIKS).
17. Шмелев, А. Д. (2002). Время в русской языковой картине мира. *Русская языковая модель мира: Материалы к словарю*, (сс. 37–67). Москва: Языки славянской культуры (Shmelev, A. D. (2002). Time in the Russian language picture of the world. *Russian linguistic model of the world: materials for the dictionary*, (pp. 37–67). Moscow: Languages of Slavic culture).

РЕЗЮМЕ

Сперанская Алевтина. Этнолингвистический подход к изучению слова как способ формирования языковой личности.

Автор описывает один из способов целенаправленного воздействия на вербально-семантический уровень языковой личности. Предлагаемый этнолингвистический подход включает обращение к следующим учебно-методическим действиям: работа со значением слова (этимология и толкование по разным лексикографическим источникам); изучение функционирования слова в фольклорном тексте (преимущественно в пословицах и поговорках); наблюдение над повседневной практикой: ритуализованные действия, привычки, обычаи, праздники и обряды, в круг которых вовлечена изучаемая лексема; наблюдение над синтагматическими связями слова (сочетаемость лексемы по выбранным источникам и результаты ассоциативного эксперимента).

Ключевые слова: этнолингвистика, языковая личность, вербально-семантический уровень, картина мира, менталитет, спецсеминар, обучение.

SUMMARY

Speranska Alevtina. The ethnolinguistic approach to the study of words as a method of forming the language personality.

The article analyses one of the ways of the influence on the verbal-semantic level of the language personality. The author bases her approach on the article by N. I. Tolstoi

"Ethnolinguistics in the circle of the humanities" and her experience in the special seminar "The modern problems of the ethnolinguistics". The ethnolinguistic approach proposed in the article is described consistently and includes the following educational and methodological actions: the study of the word meaning (etymology and interpretation using different lexicographical sources); the study of the word functioning in the folklore text (mainly in proverbs and sayings); the observations of everyday practice: ritualized actions, habits, customs, holidays and rites; the study of the word syntagmatic connections (the lexeme combinability in the selected sources and the results of the associative experiment). Such a strategy of training activities, in the author's opinion, will give the student a comprehensive understanding of the chosen word meaning. The work with the etymological dictionaries allows learning about the original structure of the word and its semantic connections. When the students reconstruct the original meaning of the word, connects it with related words and concepts, they learn to understand the logic and the worldview of his ancestors. The comparisons of definitions from different lexicographic sources are necessary in order to find the core of the lexeme meaning. The analysis of folklore texts makes it possible to see how the folklore picture of the world reflects the system of people's ideas about themselves and the world. The observations of everyday practice allows finding out the echoes of the past in the usual actions of the people. The five-volume dictionary "The Slavic Antiquities: the Ethnolinguistic Dictionary" helps to see the traditional in the usual. Studying the combinability of the lexeme, students discover the important property of the word: in the text the word has some syntagmatic relations, which add it new connotations and semantic content.

The associative experiment allows finding the word meanings that some social group give to it. The results of the associative experiment show the modern connotations either fall in with the traditional views or differ from them.

The main goal for the students when they analyze any lexeme is to see the national specifics of the word, the range of its meanings and texts where this word can be used. This approach allows extending the verbal-associative connections, which cannot but affect the development of the language personality.

Key words: *ethnolinguistics, linguistic personality, verbal-semantic level, world view, mentality, seminars, training.*

УДК 796.056-057.875:159.96

АндрійТитович

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4283-4105

Ірина Востоцька

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5684-1015

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/086-094

РОЛЬ ПСИХІЧНОГО СТАНУ В ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У статті проаналізовано роль психічного стану в діяльності людини. Контроль і керування психічним станом людини як суб'єкта діяльності – необхідна умова для вирішення практичних завдань підвищення ефективності діяльності.

Саме потреби практики й зумовили те, що проблема психічних станів найбільший розвиток отримала у прикладних дослідженнях.

Метою статті є визначення ролі психічного стану спортсменів, які можна використовувати для оцінки успішності їх тренувальної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури.

Результати дослідження. Здійснено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку результативності спортивної діяльності і психічного стану спортсменів. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблено способи оцінки відповідності психічного стану. Висновки та перспективи подальших розвідок. Досі не виявлені конкретні ознаки психічних станів, що мають позитивний або негативний вплив на успішність рухових спортивних дій.

Ключові слова: *спортивна діяльність, психічний стан, спортсмен, особистість, тренувальна діяльність, дослідження.*

Постановка проблеми. Головним завданням професійної підготовки в будь-якому виді діяльності людини, і в спорті в тому числі, є формування в неї психічного стану готовності до засвоєння знань, умінь та навичок. Особливо це є значущим у напружених видах діяльності [1]. Суттєвим є те, що успішність людини в таких видах діяльності можлива лиш при досягненні суб'єктом оптимального рівня професійно важливих психічних станів. Причому ці стани повинні переживатися людиною і бути усвідомленими й оціненими нею як актуальні (або необхідні) у даний період часу [5].

Більш того, як у професійній діяльності фахівців, так і у спортивній діяльності найменш вивченим залишається питання про те, а який же позитивний результат впливу психічного стану суб'єкта як чинника його психологічної сфери? Для відповіді на це питання необхідно ретроспективно розглянути виникнення вчення про психічні стани людини й усвідомлення їх ролі в її діяльності.

Виявляється, чим більш значуща для людини в біологічному або соціальному плані діяльність, тим більше проявляється роль її психічного стану. Так, ще в 60-ті роки минулого сторіччя була показана роль психічного стану людини та її вплив на діяльність [3; 11]. Саме тому з метою підвищення надійності та ефективності значущої для людини діяльності необхідно дбати про оптимізацію її передробочого і робочого стану [1; 3; 7]. Ось чому вирішення проблеми психічних станів, які попереджають діяльність та супроводжують її, має велике практичне значення у психології і практиці спорту [3; 13].

Контроль і керування психічним станом людини як суб'єкта діяльності – необхідна умова для вирішення практичних завдань підвищення ефективності діяльності.

Саме потреби практики зумовили те, що проблема психічних станів найбільший розвиток отримала у прикладних дослідженнях.

Відповідно до діалектико-матеріалістичного розуміння детермінізму у психології, зовнішні впливи викликають той чи інший психологічний ефект не прямо і безпосередньо, а за посередництвом внутрішніх умов. Найважливішим компонентом цих внутрішніх умов є психічний стан суб'єкта, що характеризує його в даний відрізок часу й накладає певний відбиток на протікання психічних процесів [13].

Розпочинаючи з 60-х років минулого сторіччя, у різних прикладних дослідженнях із психології стала вирішуватися проблема психічних станів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психічного стану з фізіологічної точки зору переконує, що це процес, який протікає на певному рівні збудження чи гальмування, або це мозаїка – у межах однієї будь-якої аналізаторної системи, або кори головного мозку в цілому (розлите гальмування – сон, розлите збудження – неспання). Фізіологічною основою психічних станів є функціональні рівні (фазові стани) кори великих півкуль головного мозку. За характером виникнення психічні стани можуть бути умовно рефлексними й безумовно рефлексними. Вони формуються в певних обставинах (під дією подразників середовища) або під впливом внутрішніх станів організму [3; 11].

Фізіологічні механізми психічних станів адекватно пояснює вчення О. О. Ухтомського про домінанту [15]. Домінанта «тримає» процес на певному рівні, регулює енергію, що йде від подразнень. Наприклад, увагу як психічний стан О. О. Ухтомський пояснював дією домінанти. При увазі мають місце ясне сприйняття, продуктивне мислення і продуктивна діяльність. Виникаючи на основі минулих впливів, відображених у мозку, домінанти регулюють поведінку людини в сьогоденні. Домінанта – це тимчасовий механізм діяльності мозку, вона залишає слід і може бути знову відтворена під впливом адекватного подразника.

Уява про нервовий механізм передробочих станів сформульована М. І. Виноградовим [15] у терміні «попереджувальна іннервація», тобто іннервація м'язової діяльності, що відображає характерні особливості майбутньої фактичної роботи й випереджає її. Оскільки попереджувальна іннервація є фізіологічним вираженням готовності до дії, вона ближче всього відповідає уявленню О. О. Ухтомського про «оперативний спокій» – домінантній установці організму, що виникає з приводу зовнішнього роздратування в порядку підготовки до майбутньої роботи.

Термін О. О. Ухтомського «оперативний спокій» близький, з одного боку, до термінів «випереджаюче відображення» і «акцептор дії» П. К. Анохіна [15] і, з іншого боку, до поняття «установка» Д. Н. Узнадзе [14]. У всіх випадках мова йде про певний нахил організму до майбутньої конкретної діяльності, про готовність людини діяти певним чином.

Одним із найбільш розроблених напрямів у загальній психології, пов'язаних із вченням про переддіяльнісні психічні стани людини, є теорія

установки Д. Н. Узнадзе. Визначаючи поняття установки, Д. Н. Узнадзе пише: «У разі наявності потреби й ситуації її задоволення в суб'єкта виникає специфічний стан, який можна охарактеризувати як спрямованість, як готовність його до здійснення акту, що може задовольнити цю потребу» (за Д. Н. Узнадзе) [14]. Отже, установка – це стан готовності певним чином задовольнити дану потребу. Спеціальні дослідження дозволили Д. Н. Узнадзе зробити висновок, що установка як готовність, спрямована до певної активності, є особливістю діяльності «цілісної особистості». Установка, на думку Д. Н. Узнадзе, характеризує стан особистості, який неможливо вивести з «особистих» понять про психічні процеси, а також з особистих характеристик діяльності периферичних частин окремих аналізаторів. Ґрунтуючись на концепції про те, що необхідними умовами прояву установки є потреби людини і виникла ситуація. Д. Н. Узнадзе визначив установку як готовність до певної активності, яка залежить від наявності потреби й об'єктивної ситуації задоволення. Ф. Н. Allport писав, що установка – це стадія, яка зароджує будь-який поведінковий акт [1].

Установка ґотує та регулює поведінку, активізує одні дії й гальмує інші. Установка регулює і сприйняття, і дію. Отже, установка стає основою готовності до діяльності у відповідних умовах і в певному напрямі.

Використовуючи принципи системного підходу до опису психічних станів людини, В. А. Ганзен і В. І. Юрченко відзначають, що психічний стан – складне, цілісне, поліфункціональне й поліструктуроване явище. Ними виділена ієрархічна підструктура, утворена характеристиками кожного з чотирьох основних рівнів організації стану: фізіологічного, психофізіологічного, психологічного та соціально-психологічного [3].

Фізіологічний рівень – нейрофізіологічні характеристики, морфологічні і біохімічні зміни, зрушення фізіологічних функцій. Психофізіологічний рівень – вегетативні реакції, зміни психомоторики, сенсорики. Психологічний рівень – зміна психічних функцій і настроїв. Соціально-психологічний рівень – поведінка, діяльність і відносини.

Визначення ієрархічної підструктури психічного стану представляється нам важливим не тільки в теоретичному плані, але і в методологічному, оскільки підкреслює необхідність різнобічного комплексного підходу до дослідження цього явища.

Метою статті є визначення ролі психічних станів спортсменів, які можна використовувати для оцінки успішності їх тренувальної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури.

Виклад основного матеріалу. Психічні стани дуже різні й тому класифікувати їх надзвичайно складно. Перша спроба загальної класифікації психічних станів представлена в Н. Д. Левітова. Перш за все, за аналогією з

поділом психічних процесів, він розрізняє стани залежно від того, які психічні функції переважають: пізнавальні, вольові або емоційні [8].

До першої групи належать стани цікавості, допитливості, зацікавленості, здивування, подиву, здивованості, неувважності, нудьги, сумнівів, мрійливості.

До другої – стани вольової активності або, навпаки, пасивності, рішучості – нерішучості, упевненості – невпевненості, стриманості – нестриманості. Сюди ж Н. Д. Левітов відносить і стан боротьби мотивів, який він називає типовим складним психічним станом.

До третьої групи належать настрої, потяги, пристрасті. Крім цього поділу, Н. Д. Левітов пропонує класифікувати психічні стани за низкою інших ознак:

1) особистісні й ситуативні: у перших здебільшого виражаються індивідуальні особливості людини, у других – визначальними є особливості ситуації;

2) стани глибокі і поверхневі, залежно від інтенсивності їх впливу на переживання й поведінку людини;

3) позитивні та негативні стани: у першому випадку – що підвищують життєву активність, в другому що понижують життєдіяльність;

4) за тривалістю – стани тривалі й короточасні, від низки днів до декількох хвилин;

5) стани більш і менш усвідомлені.

А. Д. Ганюшкін справедливо зазначає, що у класифікаціях Н. Д. Левітова не знайдено місця психічним станам людини, які відображають її готовність до практичної діяльності, хоча сам Н. Д. Левітов в низці робіт розглядає ці стани [3; 5; 8].

Вельми цікавою є класифікація психічних станів Ю. Є. Сосновікової. У якості основи виділення принципів класифікації психічних станів запропоновані принципи часу, простору, структури і функції як найбільш значимі при вивченні сутності явищ [12].

Психічні стани людини можуть бути класифіковані за віковим принципом, що характеризує їх провідну діяльність, за видами праці, у яких ці стани виникають, за принципом значущості й найбільшої виразності в них істотних особистісних властивостей людини. Психічні стани розрізняються за ступенем їх напруженості, за силою, за причинами, що їх викликають. Будь-яка ознака психічного стану може бути покладена в основу тієї чи іншої їх класифікації. Все залежить від того, які завдання ставить перед собою дослідник. Нас цікавить, у першу чергу, вплив стану на ефективність спортивної діяльності.

Між діяльністю і станом існує діалектичний зв'язок: умови і значимість діяльності детермінують особливості стану, які, у свою чергу, впливають на успішність діяльності. Тому проблема взаємозв'язку діяльності та стану

займає провідне місце в роботах як загально-психологічного плану [1; 5; 13], так і в психологічних дослідженнях прикладного, орієнтованого на потреби військової, трудової або спортивної діяльності, характеру [3]. Особливо спортивна діяльність пред'являє об'єктивні вимоги до нервових навантажень, швидкості реакції, підтримання високого рівня уваги, психологічної стійкості спортсменів [4]. Це одна система вимог. Інша обумовлена психофізіологічними, психічними й особистісними станами спортсменів на даний момент (наприклад, після змагань – стан стомлення, навіть травма, або стан активності, підвищеного настрою). Регулювання діяльності суб'єктом і полягає в погодженні вимог обох систем (К. А. Абульханова-Славська) [2]. Це узгодження призводить до підвищення результативності, а необхідність у ньому виникає тому, що, наприклад, хоча в основі генези зрушень у психічному стані спортсмена перед змаганнями лежать пристосувальні реакції організму до виконуваних ним вправ, але самі ці зрушення не завжди бувають сприятливими. Іншими словами – передробочий психічний стан може бути оптимальним, тобто таким, який максимально сприяє досягненню успіху у змаганнях, але може бути й іншим, неадекватним умовам та вимогам, що пред'являються до нього (наприклад, дія на нього незвичних кліматичних умов) [6]. Дослідження зв'язку психічного стану та ефективності діяльності було виконано Є. П. Ільїним ще в його докторській дисертації «Оптимальні характеристики працездатності людини» [5].

У цьому дослідженні Є. П. Ільїн доводить, що психічний стан людини є характеристикою її внутрішніх можливостей успішно вирішувати поставлені перед нею завдання, а оптимальний стан – як максимум працездатності при звичайних умовах регуляції (без застосування стимуляторів). Стосовно рухової системи він називає такі ознаки оптимального стану:

- 1) максимум функції;
- 2) велика тривалість роботи (витривалість) на максимальному рівні функції;
- 3) найменше коливання максимуму функції, тобто найбільша стабільність прояви функції;
- 4) інерційність (стійкість) оптимального стану;
- 5) найбільша рухливість, тобто швидкість, із якою та чи інша функція переходить від спокою до максимуму і назад;
- 6) адекватна реакція системи на подразник;
- 7) злагодженість усіх систем, складових робочої системи, ритмічність і синхронність у роботі окремих ланок і функціональних одиниць;
- 8) енергетичний оптимум;
- 9) емоційний оптимум.

Таке перерахування ознак оптимального стану рухової системи обґрунтовується експериментальними дослідженнями Є. П. Ільїна. Однак

наведене ним розуміння оптимального стану ширше, ніж оптимальний психічний стан. Більшість із названих Є. П. Ільїним ознак пов'язані з факторами, що відносяться більшою мірою до компетенції фізіології, біохімії, біоенергетики, ніж до психології.

Значна кількість досліджень психічних станів була здійснена у зв'язку з діяльністю в екстремальних умовах, що вимагають від людини прояву високої надійності [1; 4; 11]. Нам здається цікавим виділення В. І. Медведєвим двох форм психологічного реагування людини в екстремальних умовах: стан адекватної мобілізації (повна відповідність ступеня мобілізації й напруги функцій вимогам, що висувуються даними умовами) і стан динамічної неузгодженості (відповідь неадекватна умовам або така, яка перевищує фізіологічні можливості людини) [9]. Низку таких досліджень проведено в руслі теорії стресу Г. Сельє [11; 13; 14].

Ці дослідження мають, поза всяким сумнівом, велику цінність, але не можна не погодитися з думкою про те, що в теорії стресу недостатньо розроблені механізми вибору способу подолання стресової ситуації.

Інші автори, які займаються подібними проблемами, виділяють різні види напруженості: оперативної та емоційної, нервово-психічної (Т. А. Немчин) [10]. Деякими дослідниками відзначається, що стан напруженості ускладнює цілеспрямовану діяльність і вимагає мобілізації психічних та фізіологічних резервів [3; 4].

У дослідженні Т. Григоровської було простежено вплив трьох рівнів емоційного збудження (високого, середнього, низького) на результативність діяльності, що вимагає зосередженості, уваги [4]. При високому рівні збудження фокус уваги може бути настільки вузьким, що не буде охоплювати всі умови розв'язання задачі діяльності. При низькому рівні збудження фокус уваги занадто широкий. Оптимальна зосередженість спостерігалася при середньому рівні емоційного збудження.

Досліджувалися й інші види психічних станів, що виникають у процесі діяльності. Є. П. Ільїним із співробітниками вивчалися стани монотонії і психічного пересичення. Була виявлена спільність механізмів розвитку цих станів [5; 6; 14].

Висновки. Незважаючи на наявність цих та інших, не згаданих тут досліджень, можна констатувати, що проблема психічних станів, що виникають у зв'язку з діяльністю і багато в чому визначають її успішність, ще далека від її вирішення.

Перспектива подальших наукових розвідок. Досі не виявлені конкретні ознаки психічних станів, що мають позитивний або негативний вплив на успішність рухових спортивних дій, що обумовлені структурою і спрямованістю вправ, умовами їх виконання індивідуально кожним спортсменом та змістом задач кожного тренувального заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Allport, F. H. (1995). *Theories of perception and the concept of structure*. New York.
2. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. М.: Наука (Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategy of life*. M.: Science).
3. Ганзен, В. А. (1981). Экспериментальная и прикладная психология. В В. Н. Юрченко, (Ред.), *Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека*, (с. 5–16). Санкт-Петербург: ЛГУ (Hanzhen, V. A. (1981). *Experimental and Applied Psychology*. In V. N. Yurchenko (Ed.), *Systematic approach to analysis, description and experimental research of the mental state of an individual* (pp. 5–16). Saint Petersburg: LSU).
4. Григоровская, Т. А. (2007). Толерантность и психологические особенности личности спортсменов. *Спортивный психолог*, 1, 72–74 (Hrihorovskaia, T. A. (2007). *Tolerance and psychological aspects of sportsmen's personality*. *Sports psychologist*, 1, 72–74).
5. Ильин, Е. П. (2009). *Психология спорта*. Санкт-Петербург: Питер (Ilin, E. P. (2009). *Psychology of sport*. Saint Petersburg: Piter).
6. Клименко, В. В. (2007). *Психологія спорту*. МАУП (Klymenko, V. V. (2007). *Psychology of sport*. МАУП).
7. Корольчук, М. С. (2006). *Соціально-психологічне забезпечення діяльності у звичайних та екстремальних умовах*. Київ: Ніка-Центр (Korolchuk, M. S. (2006). *Social-psychological provision of activity in usual and extreme conditions*. Kiev: Nika-Centre).
8. Левитов, Н. Д. (1964). *О психологических состояниях человека*. М. (Levitov, N.D. (1964). *On the psychological conditions of man*. M.).
9. Медведев, В. И. (1979). Психологические реакции человека в экстремальных условиях. *Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды*. М.: Наука, сс. 625–672 (Medvedev, V. I. (1979). *Psychological reactions of man in extreme conditions*. *Ecological physiology of man. Adaptation of man to extreme environmental conditions*. M.: Science, pp. 625-672).
10. Немчин, Т. А. (1983). *Состояние нервно-психического напряжения*. Л.: ЛГУ (Nemchin, T. A. (1983). *The state of neuropsychic stress*. L.: ЛГУ).
11. Сопов, В. Ф. (2002). Психические состояния актуальных отрезков напряженной профессиональной деятельности и их классификация. *Актуальные проблемы психологии. Известия Самарского научного центра, 1*, 41–50 (Sopov, V. F. (2002) *Mental states of relevant sections of intense professional activities and their classification. Actual problems of psychology. Events of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 1, 41–50).
12. Сосновикова, Ю. Е. (1975). *Психические состояния человека, их классификация и диагностика*. Горький (Sosnovikova, Yu. E. (1975). *Psychic states of a person, their classification and diagnosis*. Norkii.).
13. Титович, А. О., Востоцька, І. Ф. (2017). Психічний стан як характеристика психічної діяльності спортсмена. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 183–193 (Tytovych, A. O., Vostotska, I. F. *Mental state as a characteristic of the athlete's mental activities*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 183–193).
14. Узнадзе, Д. Н. (1966) *Психологические исследования*. Москва: Наука. (Uznadze, D. N. (1966). *Psychological studies*. Moscow: Science).
15. Ухтомский, А. А. (1950). Учение о доминанте. *Собрание сочинений, т. 1*. Л. (Ukhtomsky, A. A. (1950). *The doctrine of the dominant*. *Collected Works, vol. 1*. L.).

РЕЗЮМЕ

Титович Андрей, Востоцкая Ирина. Роль психического состояния в деятельности человека.

В статье проанализирована роль психического состояния в деятельности человека. Контроль и руководство психическим состоянием человека как субъекта деятельности – необходимое условие для решения практических заданий повышения эффективности деятельности. Именно потребности практики и обусловили то, что проблема психических состояний наибольшее развитие получила в прикладных исследованиях.

Цель статьи: определение роли психических состояний спортсменов, которые используются для оценки успеваемости их тренировочной деятельности.

Методы исследования: Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы.

Результаты исследования: осуществить теоретический анализ проблемы взаимосвязи результативности спортивной деятельности и психического состояния спортсменов. **Практические значения** полученных результатов заключается в том, что разработаны способы оценки соответствия психического состояния. **Выводы и перспективы дальнейших исследований** до сих пор не обнаружены конкретные признаки психических состояний, имеющих положительное или отрицательное влияние на успешность двигательных спортивных действий.

Ключевые слова: спортивная деятельность, психическое состояние, спортсмен, личность, тренировочная деятельность, исследования.

SUMMARY

Tytovych Andrii, Vostotska Iryna. The role of the mental state in human activity.

The article analyzes the role of the mental state in human activity. In the professional activity of specialists, as well as in sports activities, the least studied is the question concerning the positive result of the influence of the mental state of the subject as a factor in his psychological sphere. In order to answer this question it is necessary to retrospectively consider the emergence of the doctrine of the mental states of man and awareness of their role in its activities. Control and management of the mental state of a person as a subject of activity is a necessary condition for solving practical problems of improving the efficiency of activities.

It is precisely the needs of pathology that led to the fact that the problem of mental states was the most developed in applied research. Mental states of man can be classified according to the age principle that characterizes their leading activity, by types of work in which these states arise, on the principle of significance and the greatest expressiveness in them of the essential personal properties of the man. Mental states differ in the degree of their tension, by force, for the reasons that cause them. Any sign of a mental state can be the basis of one or another of their classification. It all depends on what tasks the researcher sets himself, first of all we are influenced by the state in the efficiency of sports activities.

The purpose of the article is to define the role of the mental state of athletes, which can be used to assess the success of their training activities.

Methods of research: theoretical analysis and generalization of scientific-methodological literature.

Research results. To perform a theoretical analysis of the relationship between the effectiveness of sports activities and the mental state of athletes. **The practical value of the results** obtained is that methods for assessing the conformity of the mental state have been developed. **Conclusions and perspectives of further exploration.** So far, no specific signs of mental states have been identified that have a positive or negative impact on the success of motor sports activities.

Key words: sports activity, psychic state, athlete's personality, training activity, research.

ВЗАЄМОДІЯ ЦЕРКВИ ТА ДУХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З СУСПІЛЬСТВОМ І ДЕРЖАВОЮ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ

У статті висвітлено особливості взаємодії церкви та духовних закладів освіти з суспільством і державою щодо розвитку духовної освіти дітей та учнівської молоді України. Доведено, що в системі освіти важливу роль у забезпеченні необхідної аксіологічної спрямованості духовно-гуманітарної складової навчально-виховного процесу відіграє релігійний чинник. Схарактеризовано світовий та вітчизняний досвід у досліджуваній сфері, який переконливо показує, що в освітній діяльності потрібно виходити з визнання пріоритету, вищої цінності національних інтересів порівняно з інтересами певних церков, релігійних конфесій тощо. Підкреслено, що саме національна самосвідомість, духовно-культурна єдність нації, народу забезпечують згуртованість всього суспільства та його прогрес.

Ключові слова: духовна освіта, церква, держава, духовні заклади освіти, взаємодія.

Постановка проблеми. В Україні останнім часом значно зростає інтерес до питань розвитку взаємодії церкви та різного роду духовних закладів освіти у розвитку духовності дітей та молоді з точки зору. Зростає усвідомлення вагомості релігії та її ролі у житті як окремої людини, так і суспільства в цілому. Саме релігійний чинник розглядається сьогодні як один із провідних у національно-духовному відродженні українського народу.

Проблема взаємодії церкви і духовних закладів освіти з суспільством та державою розглядається в межах морального оздоровлення, релігійного просвітництва й розбудови демократичних засад соціуму. В Україні триває процес релігійного пробудження, на даний момент розширюється інституційна мережа конфесій, зростає авторитет церков у суспільстві, активізується їхня міжнародна діяльність, що посилює бажання батьків виховувати власних дітей відповідно до своїх віросповідних переконань.

Духовна освіта розвивається не безпроблемно. Після її тривалого паралічу в радянські часи, сьогодні є проблеми, що пов'язані із забезпеченням духовних навчальних закладів літературою, слабкістю загальноосвітньої підготовки майбутніх пастирів, недостатнім рівнем викладання богословських дисциплін тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми взаємодії церкви та духовних закладів освіти з суспільством та державою в питанні розвитку духовної освіти дітей та учнівської молоді в сучасній Україні перебуває в центрі уваги науковців, релігійних і громадських організацій та, безумовно, органів державної влади. Ці проблеми на даний час є дуже актуальними, тому що їх розуміння в теоретичному та практичному сенсі є необхідними і дуже важливими.

Питанням викладання релігієзнавчих або духовно-етичних за своїм спрямуванням курсів присвячено роботи І. Галицької, П. Козирєва, І. Метлика, Є. Шестуна. Релігія, соціальний статус якої в суспільстві за останні роки значно виріс, протягом тисячоліть відіграла й відіграє важливу роль у пропаганді та закріпленні в поведінці людей високих норм моралі у формуванні в них певного духовного ідеалу, який визначає поведінку і діяльність людини в будь-якій життєвій ситуації.

На сучасному етапі аналогічні проблеми обговорюються під час проведення круглих столів, диспутів, конференцій із релігієзнавчої тематики. В опублікованих матеріалах знаходимо спробу запропонувати можливі практичні шляхи при врахуванні існуючих теоретичних надбань для найбільш ефективної реалізації аксіологічної функції релігії при спілкуванні з членами суспільства, звертаючи особливу увагу на сучасну молодь. Окремі проблеми такого спрямування знайшли своє відображення в публікаціях В. Балуха, М. Лагодича, В. Єленського. Л. Філіпович зазначає про необхідність детальної розробки та становлення етнології релігії, адже її доцільно розглядати як один із можливих шляхів наукової розробки актуальних проблем залучення молоді до загальнолюдських цінностей, вивчення в тому числі й духовних здобутків власного етносу.

О. Саган доводить об'єктивність зв'язку релігії та мистецтва, Є. Мулярчук дослідив вплив християнської моралі на сучасні проблеми розвитку суспільства, а В. Остроухов займається з'ясуванням окремих категорій у різних філософсько-релігійних концепціях.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість, потреби практики зумовили вибір теми статті «Взаємодія церкви та духовних закладів освіти з суспільством та державою щодо розвитку духовної освіти дітей та учнівської молоді України».

Мета статті – теоретичне дослідження та емпіричне вивчення взаємодії церкви та духовних закладів освіти з суспільством та державою щодо розвитку духовної освіти дітей та учнівської молоді України.

Методи дослідження: теоретичні – теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; емпіричні – використано комплекс експериментальних методик для визначення системи взаємодії церкви та духовних закладів освіти із суспільними спільнотами в питанні розвитку

духовної освіти дітей та учнівської молоді; інтерпретаційні – для інтерпретації результатів та їх аналізу.

Виклад основного матеріалу. Проблема взаємодії церков, духовних закладів та школи набула розповсюдження на початку 90-х рр. XX ст. і відтоді активно обговорюється в українському суспільстві. Традиційні церкви виступають за поглиблене зближення духовної та шкільної освіти.

Причетність церков до освітньо-виховної діяльності має давні історичні корені, адже в Україні формування національної системи освіти відбувалося в тісному зв'язку з місцевою релігійною культурою. Свою місію церква має здійснювати шляхом навчання й виховання дітей та молоді в дусі загально-людських цінностей, відтак працювати, взаємодіючи разом зі школою.

Право на релігійну освіту закріплене міжнародними нормативно-правовими актами – «Загальною Декларацією прав людини» (1948 р.) [8], «Першим протоколом до Конвенції про захист прав і основних свобод людини» (1950 р.) [9], «Міжнародним пактом про громадянські та політичні права» (1966 р.) [10], Декларацією «Про ліквідацію усіх форм нетерпимості та дискримінації на підставі релігії чи переконань» (1981 р.) [11], які ратифіковані Україною.

Вплив релігії на організацію суспільства є цілком закономірним. Вона зачіпає головним чином сферу духовного життя, виникає гостра необхідність набуття нових джерел формування в молоді моральних мотивів. Отже, у сучасних умовах проблема взаємовідносин меркантильного суспільства та релігії, використання духовного потенціалу релігії з метою поліпшення морально-психологічного клімату та вищих почуттів у підростаючого покоління та молоді є найбільш важливою. Незважаючи на різний, найчастіше невисокий ступінь вираженості релігійних почуттів, поверхневе знання основ віровчення й низьку культову активність, багато хто з молоді відносить себе до числа віруючих. І цю обставину необхідно враховувати при організації і проведенні суспільно-просвітницької підготовки в колективах дітей та молоді. Перш за все, під таким вихованням розуміють соціальне явище, пов'язане з передачею від покоління до покоління всієї накопиченої людської культури, досягнень у духовній і матеріальній сферах, як соціалізацію, входження людини в життя. Ця передача може здійснюватися різними шляхами, у тому числі стихійно, незалежно від бажань вихователів і вихованців. У тих випадках, коли передача накопиченого досвіду здійснюється спеціально, навмисно, цілеспрямовано, а не стихійно, цей процес стає педагогічним і є об'єктом і предметом педагогічної науки, одного з її розділів – теорії виховання [3, 29].

Релігійні об'єднання в останні роки все частіше виступають як суб'єкт виховання молоді, що пояснюється зростанням у суспільстві інтересу до релігії, посиленням її впливу на масову свідомість людей. Слід визнати, що релігія впливає, перш за все, на духовний світ, їх моральні орієнтації і

життєві установки, вони відчують моральну підтримку з її боку. Релігія виконує компенсаторну функцію, заспокоює і умиротворяє, у чому проявляється психотерапевтичний ефект релігійного впливу. Вона сприяє особистому духовному розвитку й удосконаленню.

Доцільно використовувати у виховних цілях духовний потенціал релігії, роз'яснювальні роботи про сутність релігії, види вірувань і релігійні обряди. Ефективність виховання дітей та молоді у сфері релігії обумовлена низкою чинників: найважливіше значення має положення про богоустановлення моралі. Це обумовлює абсолютність моральних імперативів. Саме в релігії чітко вирішується питання про критерії добра і зла. Кожна людина має чітке знання того, який тип поведінки і спосіб життя є праведним і який неправедним. У релігії завжди є ідеальний приклад, покликаний служити для людини в якості мети для її власного життя.

На сьогодні в Україні працюють недільні школи, які є засобом релігійного просвітництва для всіх категорій населення, а особливо для дітей та молоді. Проблемою сьогодні є забезпеченням духовних навчальних закладів літературою, слабкість загальноосвітньої підготовки майбутніх пастирів, недостатній рівень викладання богословських дисциплін.

Тенденція до розширення системи духовної освіти тісно переплітається з іншою – розширенням релігійного середовища. Приділяючи велике значення розвитку релігійної освіти, ієрархи різних конфесій розуміють, що від того, наскільки добре буде розвинута релігійна освіта, та її тісні контакти з світською освітою, залежить майбутнє Церкви. Адже фундаментальна функція релігійної освіти реалізується в двох напрямках: поглиблення й розширення знань віруючих і первинне знайомство з основами віровчення нових членів. Говорячи про перший напрям, ми маємо справу, як правило, із професійною релігійною освітою, розглядаючи інший – із непрофесійною. До проявів непрофесійної православної освіти можна віднести дошкільну (православні дитячі сади), загальнообов'язкову (православні школи, гімназії, ліцеї) та додаткову (недільні школи при храмах, катехичні курси).

Новим явищем для релігійного життя в Україні стали місії та братства, утворені при релігійних центрах, яких на даний час налічуються понад чотирьохсот. Вони займаються проведенням низки різноманітних заходів: релігійними організаціями місійної та катехізатерської роботи, реалізацією добродійних і милосердницьких заходів, працею у проблемних суспільних групах та групах підвищеного ризику.

Особливу роль у житті сучасної Церкви відіграють конфесійні засоби масової інформації. Поруч із світськими друкованими та електронними ЗМІ, найбільш потужним із яких є Релігійно-інформаційна Служба України, що проявляють жвавий інтерес до різних аспектів релігійного життя, конфесійні

видання загалом відіграють помітну роль у інформаційному просторі країни та задовольняють потреби віруючих у відповідній інформації.

Також значну роль у розвитку церковного життя сучасної України відіграла видавнича діяльність релігійних організацій і, особливо, Українського Біблійного Товариства, яке було утвореного ще в 1991 р. За цей час Церкви та релігійні організації видали духовно-релігійну літературу різноманітнішого призначення. Не менше подібної літератури було ввезено в Україну як гуманітарні вантажі [7, 116].

Однією із найактуальніших у сфері суспільно-церковних стосунків є співпраця Церкви зі школою. Проблеми інтеграції світської та духовної освітніх систем почали дебатуватися в українському суспільстві з самого початку духовно-релігійного відродження країни. Ця дискусія живиться, з одного боку, як історичним досвідом зародження й розвитку шкільництва в церковному середовищі, так і світовим досвідом сучасних демократій та необхідністю використання духовно-морального потенціалу релігійних вчень у суспільному житті. З протилежного боку, висувуються аргументи, які базуються на буквальному розумінні принципу відокремлення школи від Церкви, про загрозу клерикалізації світської школи, неможливість рівною мірою задовольнити вимоги всіх конфесій. Не останню роль тут відіграє і зміст освіти, яка значною мірою залишається атеїзованою, а також втрата конкретних форм співпраці систем духовної та світської освіти, що тривалий час протиставлялися одна одній [2, 35].

У незалежній Україні ще в 1992 р. експериментально впроваджений шкільний курс «Основи християнської моралі» в деяких західних регіонах. Тривалий час справа не рухалася далі констатації корисності співпраці школи з релігійними організаціями, та спільна робота освітян і Церкви вивела на конкретне рішення – запровадження викладання у школах «Етики», у змісті якої відображені релігійні засади моралі та особливості етичних систем найрозповсюдженіших в Україні релігій. У 2005 році було утворено міжвідомчу комісію за участю представників Церков і релігійних організацій, покликану вирішити питання запровадження духовно-релігійних цінностей у навчально-виховний процес. Згідно з дорученням Президента України у 2005 році було створено умови для кваліфікованого викладання факультативного курсу «Етика віри та релігієзнавства», а Міністерством освіти і науки України видано розпорядження № 1/9-436 від 18.08.2005р. «Про вивчення етики у навчальному році», у якому визначена структура курсу.

У 2006 р. було впроваджено в 1-х класах київських шкіл предмет за вибором «Християнська етика в українській культурі», «Етика» та рекомендована МОНУ за вибором «Християнська етика (Етика віри)» з тенденцією їх упровадження як обов'язкового навчального предмета. Там, де до викладання «Основ християнської етики» залучалося священство, фіксувалися спроби катехізаторства та перетворення курсу на адаптовану

віросповідну дисципліну, що порушувало принцип світськості освіти в Україні. Попри відхилення у викладанні «Основ християнської етики», що зумовлені відсутністю відповідної законодавчої бази, суспільна потреба у створенні дієвої системи морального виховання дітей та підлітків продовжує залишатися актуальною.

Неоднозначний досвід викладання подібних дисциплін дозволив науковій та освітянській спільноті узагальнити та сформулювати наступні вимоги до релігійного компоненту в загальноосвітніх школах України:

- релігійні знання мають бути нейтральними, без пропаганди будь-якого віровчення та залучення учнів до церкви;

- надання релігійних знань у школах не повинно супроводжуватися релігійними культовими заходами (богослужіння, молитви, святкування релігійних свят);

- релігійні навчальні дисципліни мають викладати світські викладачі, як атеїст, так і віруюча людина мають рівні права на викладання в державній школі, але за умови, що вони виступатимуть у ролі вчителів, а не представників певної світоглядної системи або релігійної організації;

- представники церков можуть залучатися в якості консультантів при формуванні навчальних програм із релігійних дисциплін, надавати поточну консультативну допомогу шкільним педагогам, проте не можуть бути викладачами релігійних дисциплін у школі.

У духовних навчально-виховних методах не може бути примусу. Сьогодні потрібне концептуальне осмислення цієї нової для нашого часу освітньої структури [4, 7]. Наявний в Україні досвід релігійної освіти свідчить про велику користь цієї справи: зростає духовно-моральне й патріотичне виховання молоді і дітей, починаючи з дошкільного віку. Цей фактор добре розуміють і сучасні українські урядовці. Тому вже сьогодні потрібно побороти інерцію та боязкість перед змінами і зрозуміти, що діюча недільна церковна школа є нагальною потребою для нашого часу. Виховні християнські заклади покликані сьогодні стати школою для всіх. У них мова повинна йти не тільки про правильний виклад основ християнської віри, але, у першу чергу, про будову життя через віру. Ось первісний зміст будь-якої духовної освіти. На основі викладеного можемо виділити педагогічні завдання, що стоять перед сучасними християнськими педагогами:

- підведення дитини до осмислення онтологічних понять: Бог, світобудова, життя. Тут Церква повинна вступити у відкритий діалог з людиною, щоб допомогти їй знайти цілісний світогляд, скоригувати вже наявні в неї знання, спрямувати її до істини, показати за видимим світом невидиме Божественне;

- познайомити людину з наукою про людину, щоб вона могла зрозуміти, яким є її призначення в житті, її щире покликання. Кожному належить будувати свій внутрішній світ, вчитися жити, тобто відроджувати і

творити себе за образом та подобою Божою. На цьому етапі християнська Церква може не тільки просвіщати щирим знанням, але й реально вводити в християнське життя, вчити справам добра та милосердя. Педагог повинен пам'ятати про те, що до добра мало закликати, його потрібно показати, самому дати приклад виконання заповідей Божих;

- підготовка людини до таємничого молитовного життя, до осмислення особистого духовного досвіду, тобто досвіду спілкування з Богом. Тільки це може стати міцною основою дійсного церковного життя [1, 17].

Усі ці три сфери духовного ведення повинні бути актуалізовані для людини протягом усього навчально-виховного процесу, ніщо не повинно бути відсторонене або забуте. Релігійна педагогіка в усіх своїх діях може спиратися тільки на вільну волю людини. У сутності в нас є один головний виховний засіб – діалог, але діалог, що розуміється не як розмова двох, а як увага до всього, що відбувається в людях і в світі. Завдання християнського педагога і полягає в тому, щоб організувати ці діалоги для кожної вікової групи.

У професійній православній освіті виділяються: початкова професійна освіта (духовні училища), середня професійна освіта (дається в духовних семінаріях – духовних навчальних закладах з чотирирічним (і більш) терміном навчання, які готують парафіяльних священнослужителів) та вища богословська освіта (отримується у богословських інститутах та духовних академіях – вищих навчальних закладах, які готують священнослужителів, науковців і викладачів духовних навчальних закладів.

Як уже зазначалося, установи непрофесійної релігійної освіти призначені для безпосереднього формування людини як релігійної особистості. Реалізація цієї мети багато в чому визначається рівнем кваліфікації, професійної підготовки, особистісними якостями священнослужителів, що вийшли зі стін духовних навчальних закладів. Саме тому різні конфесії приділяють велику увагу розвитку професійної релігійної освіти [5, 22].

Сьогодні спеціальні програми Церкви реалізуються релігійними місіями, монастирями та спеціальними установами, утвореними різними релігійними організаціями для роботи з групами ризику. Церкви та релігійні організації України беруть активну участь у роботі з ліквідації наслідків екологічних та техногенних катастроф. Щороку в літніх дитячих таборах та на базах відпочинку релігійних організацій оздоровлюються десятки тисяч дітей із неповних сімей та із сімей, що постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС. По-друге, релігійні місії і спільноти в Україні намагаються брати активну участь у великих міжнародних милосердницьких проектах, що є позитивним та важливим прикладом для усього суспільства.

Нерозвиненість співпраці Всеукраїнської ради Церков та релігійних організацій чи окремих церков із органами соціального захисту та охорони здоров'я і довкілля свідчить про зародковий характер можливого плідного

партнерства у стосунках між ними, не кажучи вже про делегування державою своїх прав і повноважень у цій царині Церкві як складовій майбутнього громадянського суспільства в Україні. Недостатня розвиненість громадянського суспільства і Церкви, як інституту такого суспільства, визначають і низьку її активність у моральній оцінці дій влади та держави, спрямованих на подолання бідності та розв'язання інших проблем, характерних для транзитних суспільств – накопичення первинного капіталу, відсутність справедливості в розподілі та перерозподілі суспільних благ, домінування егоїстичних начал над намаганням творити спільне благо, великий розрив між багатими й бідними прошарками суспільства тощо.

Міжконфесійні та міжцерковні об'єднання здатні відіграти позитивну роль у подальшому розвитку релігійного середовища України, особливо що стосується консолідації зусиль релігійних організацій заради реалізації ними масштабних соціальних проектів [6, 98].

Релігійні організації можуть засновувати навчальні заклади – дитсадки, технікуми, позашкільні заклади, школи й університети, які будуть ліцензуватись і надавати освіту державного стандарту. За це довгоочікуване історичне рішення проголосували у Верховній Раді 2 червня 2015 року. Ухвалений законопроект є важливим кроком у процесі дерадянзації української освіти й дуже принциповою подією в забезпеченні свободи совісті в Україні [12]. Право на створення загальноосвітніх навчальних закладів, яке надається релігійним організаціям, означає, що законодавець покінчив з унікальною для Європи ситуацією: адже в Європейському Союзі немає країн, котрі б забороняли Церквам відкривати публічні школи та вищі навчальні заклади. Якість освіти, яку пропонують, наприклад, католицькі навчальні заклади, є дуже високою.

Це право релігійні організації виборювали понад два десятиліття. Їм, як і правозахисникам і експертам у галузі релігійної свободи, довелося доводити, що розуміння принципу відокремлення Церкви від держави як такого, що означає суцільне вигнання Церкви з публічної сфери, є неправильним розумінням. Право релігійних організацій на заснування загальноосвітніх навчальних закладів зовсім не означає торпедування світського принципу освіти.

У Законі України «Про свободу совісті та релігійні організації» закріплено право батьків виховувати своїх дітей відповідно до своїх переконань та ставлення до релігії [13]. Найбільш важливим є те, щоб саме в дитячих садочках та школах, заснованих церквами, відбувалося духовне виховання та відповідне формування світогляду дітей. Тому у 2015 року в Україні почався процес легалізації християнських навчальних закладів, що мають за мету: формування християнського світогляду у свідомості учнів шляхом упровадження навчальних програми з інтеграцією християнських цінностей. Інтеграція християнських цінностей – це гармонійне поєднання

академічної та духовної істини в процесі викладання навчального предмета, яке впливає на знання, формування характеру й поведінки учнів. Цінності, що проголошені в українському навчальному плані, особливим чином укріплені в християнських школах, оскільки ці цінності містяться у християнських традиціях. Все, що потрібно від всіх шкіл в Україні, поширюється і на християнські школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У системі освіти важливу роль у забезпеченні необхідної аксіологічної спрямованості духовно-гуманітарної складової навчально-виховного процесу відіграє релігійний чинник. Світовий та вітчизняний досвід переконливо показує, що в державній, освітянській діяльності потрібно виходити з визнання пріоритету, вищої цінності національних інтересів щодо інтересів певних церков, релігійних конфесій тощо. Насамперед, національна самосвідомість, духовно-культурна єдність нації, народу забезпечують згуртованість усього суспільства та його прогрес. Релігійні цінності та відносини дуже часто стають на перешкоді успішного розвитку суспільства. Система освіти має ґрунтуватись, передусім, на визнанні пріоритету таких духовних цінностей, як національна самосвідомість, патріотизм, гуманізм, толерантність.

Аналіз та узагальнення теоретичних аспектів проблеми можуть використовуватися в подальшому для більш детального вивчення. Отримані результати можуть використовуватися практичними психологами, соціальними педагогами та в роботі з дітьми.

Отримані результати не можуть претендувати на повне вирішення проблеми. Подальшого спеціального дослідження потребує детальне практичне вивчення питання щодо розробки та впровадження розвивальних заходів даного напрямку для дітей різного вікового періоду і студентської молоді й перевірка ефективності їх упровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій, М. (2003). Інкорпорація релігійного компонента в систему державної освіти України: стан, проблеми. *Релігійна панорама*, 12 (40), 49–53 (Babii, M. (2003). Incorporation of the religious component into the system of public education in Ukraine: state, problems. *Religious panorama*, 12 (40), 49–53).
2. Булига, І. (2003). Проблеми викладання навчальної дисципліни «Християнська етика» в загальноосвітніх школах. *Історія релігій в Україні. Науковий збірник. Праці XIII-ї Міжнародної наукової конференції. Книга 1*, (сс. 106–108). Львів: «Логос» (Buliha, I. (2003). Problems of teaching the academic discipline “Christian ethics” in general education schools. *History of religions in Ukraine. Scientific collection. Works of the XIII International Scientific Conference. Book 1*, (pp. 106–108). Lviv: “Logos”).
3. Виговський, Л. (2003). Просвітницько-освітня функція релігії (на прикладі Подільського регіону). *Державно-церковні відносини в Україні: регіональні аспекти*, 80–83 (Vyhovskiy, L. (2003). Educational function of religion (on the example of the Podilliya region). *State-Church Relations in Ukraine: Regional Aspects*, 80–83).

4. Войналович, В. А. (2003–2016). Духовні навчальні заклади. У І. М. Дзюба (Ред.), *Енциклопедія сучасної України: у 30 т.* Київ (Voinalovych, V. A. (2003–2016). *Spiritual Educational Institutions.* In I. M. Dziuba (Ed.), *Encyclopedia of Modern Ukraine: in 30 vol.* Kyiv).
5. Кальниш, Ю. (2001). Духовні школи в Україні: загальний огляд. *Людина і світ*, 4, 32–37 (Kalnysh, Yu. (2001). *Spiritual schools in Ukraine: general overview.* *Man and the world*, 4, 32–37).
6. Нагорна, Т. В. (2005). Релігійний чинник у процесі формування творчої особистості в сучасному навчальному закладі. *Наука. Релігія. Суспільство*, 2, 125–129 (Nahorna, T. V. (2005). *Religious factor in the process of forming a creative person in a modern education institution.* *Science. Religion. Society*, 2, 125–129).
7. Рощина, Л. (2003). Становлення і розвиток вищої богословської освіти УАПЦ. Історія релігій в Україні. *Науковий збірник. Праці XIII-ї Міжнародної наукової конференції. Книга 1*, (сс. 477–481). Львів: «Логос» (Roshchina, L. (2003). *Formation and development of the higher theological education of the UAOC. History of religions in Ukraine. History of religions in Ukraine. Scientific collection. Works of the XIII International Scientific Conference. Book 1*, (pp. 477–481). Lviv: “Logos”).
8. *Загальна декларація прав людини (Universal Declaration of Human Rights)*. (1948). Retrieved from: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82&catid=47&Itemid=74&lang=ru.
9. *Перший Протокол до Конвенції про захист прав і основних свобод людини (First Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms)*. (1950). Retrieved from: <http://www.igfm.org.ua/dokumenty/pershii-protokol-do-konvents-pro-zakhist-prav-osnovnikh-svobod-lyudini>.
10. *Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (International Covenant on Civil and Political Rights)*. (1966). Retrieved from: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=84&catid=47&Itemid=74&lang=ru.
11. *Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконань (Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination Based on Religion or Belief)*. (1981). Retrieved from: <http://ppukr.org/gromadska-prijmalnya/pravovij-vseobuch/deklaratsiia-pro-likvidatsiiu-vsikh-form-neterpymosti-ta-dyskryminatsii-na-osnovi-relihii-abo-perekonan>.
12. *Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів (On Amendments to some laws of ukraine regarding the establishment by religious organizations of education institutions)*. (2015). Retrieved from: <https://pro.zakon-i-normativ.info/index.php/component/lica/?view=text&base=1&id=811225&menu=1018146>.
13. *Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (The Law of Ukraine “On freedom of conscience and religious organizations”)*. (2010). Retrieved from: https://risu.org.ua/ua/index/resources/goverments_doc/major/43715.

РЕЗЮМЕ

Шульга Юлія. Взаимодействие церкви и духовных учебных заведений с обществом и государством в развитии духовного образования детей и учащейся молодежи Украины.

В статье освещены особенности взаимодействия церкви и духовных учебных заведений с обществом и государством по развитию духовного образования детей и учащейся молодежи Украины. Доказано, что в системе образования важную роль в

обеспечении необходимой аксиологической направленности духовно-гуманитарной составляющей учебно-воспитательного процесса играет религиозный фактор. Мировой и отечественный опыт убедительно показывает, что в государственной, образовательной деятельности необходимо выходить из признания приоритета, высшей ценности национальных интересов относительно интересов определённых церквей, религиозных конфессий и т.д. Прежде всего, национальное сознание, духовно-культурное единство нации, народа обеспечивают сплоченность всего общества и его прогресс.

Ключевые слова: духовное образование, церковь, государство, духовные учебные заведения, взаимодействие.

SUMMARY

Shulha Yuliia. Interaction of church and religious education institutions with the society and the state on the development of the spiritual education of children and student youth of Ukraine.

Introduction. Recently in Ukraine has risen the interest to the development of spirituality of children and youth from the point of view of the church and different types of religious education institutions. The importance of religion and its role in the life of an individual and society as a whole has increased. Religious factor today is considered to be one of the leading factors in the national-spiritual revival of Ukrainian people.

The aim of the article is theoretical and empirical study of the interaction of church and religious education institutions with the society and the state on the development of spiritual education of children and student youth of Ukraine.

Research methods. Theoretical – theoretical-methodological analysis of the problem, systematization of scientific literary sources, comparison and generalization of data; empirical – a complex of experimental techniques used to determine the system of interaction between the church and religious education institutions with the community on the issue of the development of spiritual education of children and youth; interpretative – for the interpretation of the results and their analysis.

Results and discussion. Religious organizations nowadays more and more often become the subject of youth's upbringing. It is noted that religion influences, first of all, their spiritual world, moral orientations and life settings, they feel moral support from its side. A new phenomenon for the religious life in Ukraine has become missions and brotherhoods, created by religious centres. There are about 400 of them in Ukraine.

In the system of education the crucial role in ensuring necessary axiological direction of the spiritual-humanitarian component of the educational process plays the religious factor. The world and native experience shows that in the state educational activity one should take into account the priority, the highest value of the national interests among the interests of definite churches, religious groups, etc.

Conclusions. National consciousness, spiritual-cultural entity of the nation, people, ensures the unity of the whole society and its progress. The system of education should be based on recognizing priority of such spiritual values as national self-consciousness, patriotism, humanism, tolerance.

Key words: spiritual education, state, religious education institution, interaction.

УДК 378.016:811.111(045)

Сергій Яблоков

Маріупольський державний університет

ORCID ID 0000-0002-3018-1231

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/106-123

ІНТЕГРАЦІЯ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО ТА ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджується питання формального, неформального та інформального навчання. Дається визначення понять «формальна», «неформальна» та «інформальна» освіта і навчання. Визначається значущість появи цих категорій у законодавчому полі України (зокрема в Законі України «Про освіту»). Характеризується використання формального, неформального та інформального навчання в таких проявах, як навчання протягом життя та «змішане навчання». Визначається значення інтеграції формального, неформального та інформального навчання в підвищенні ефективності навчання іноземним мовам.

Ключові слова: іноземні мови, інтеграція, змішане навчання, майбутній учитель іноземної мови, навчання протягом життя, професійний розвиток фахівця, формальне навчання, неформальне навчання, інформальне навчання.

Постановка проблеми. Глобальні проблеми в суспільстві надають особливої гостроти завданням розвитку людини як суб'єкта соціальної творчості, як особистості, що володіє високим рівнем інтелектуальної та творчої активності. Усвідомлення кризи в освіті змусило вчених-педагогів шукати нові шляхи і напрями, що дозволятимуть майбутньому педагогу стати конкурентоспроможною, ініціативною особистістю й бути готовим навчатися протягом усього життя. В умовах сучасності змінилося й саме поняття «освіта». У дослідженні фахівців воно ототожнюється з організованим і тривалим процесом навчання в початковій, середній та вищій школі, тобто спеціальній системі, створеній для реалізації цілей освіти. Освіту представлено як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок [10].

Сучасні можливості для освіти і навчання практично необмежені як у часі, так і в просторі. Окремі особи навчаються і здобувають нові вміння, навички і компетенції не лише у традиційному навчальному форматі у класах (формальна освіта), а все більше за їх межами. Важливі знання здобуваються на роботі, через участь у діяльності громадських організацій чи у віртуальному просторі завдяки Інтернету та мобільним пристроям як індивідуально, так і спільно з іншими. Усе частіше підприємства пропонують своїм працівникам можливості покращити набуті ними раніше навички шляхом організованого, але неформального навчання. У глобалізованому і взаємодіючому світі, у якому технології дозволяють окремим особам здобувати знання в безліч різних способів, зокрема,

через відкриті освітні ресурси і на відстані, інформальне навчання набуває все більшої ваги і значення.

Визнання знань, одержаних у результаті інформального і неформального навчання, може також допомогти в тому, щоб особи, які найбільш віддалені від ринку праці, наблизилися до нових можливостей навчання і працевлаштування. Зокрема, визнання може підтримати молодих непрацевлаштованих осіб, що шукають першу роботу чи мають невеликий професійний досвід, щоб показати і створити ринкову цінність їхніх умінь, навичок і компетенцій, набутих у різних середовищах [23].

В умовах глобалізації зростає роль іноземних мов, адже дедалі частіше вони набувають статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти. Це пов'язано із низкою причин, зокрема:

- в останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями в різних сферах діяльності;

- сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: з одного боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з іншого – зростає роль національної ментальності;

- відбулися зміни на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють комп'ютерною грамотністю і знають принаймні одну іноземну мову;

- суспільство стало мобільнішим, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працевлаштовуватися за кордоном [21].

Аналіз актуальних досліджень. З теоретичної та методологічної точки зору на питання, яке досліджується, ми спиралися на праці відомих вітчизняних і зарубіжних науковців із проблем: психолого-педагогічних підходів до навчання іноземної мови (О. Бігич, Н. Гальскова, Г. Китайгородська, Р. Мільруд, С. Ніколаєва та інші); теорії та практики застосування інноваційних технологій у вищій школі (В. Андреев, Б. Блум, О. Вознюк, Ю. Гейко, Р. Гришкова, О. Дубасенюк, В. Зоц, М. Кларін, К. Костюченко, В. Монахов, М. Ньюелл, О. Падалка, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Рашевська, І. Рожнятовська, Г. Селевко, С. Сисоєва, А. Смолюк, З. Соломко, Н. Тализіна, Д. Чернилевський, О. Шпак, Г. Штельмах, І. Якиманська та інші).

На жаль, навчальний процес у вищих навчальних закладах дуже часто залишається на стадії переходу до інновацій, а перевага наддається традиційним методикам викладання; існує також протиріччя між стрімким розвитком суспільного життя і сферою освіти, яка не пристосована до прискореного темпу змін умов життя суспільства. Крім того, в українській законодавчій базі до прийняття Закону «Про освіту» навіть не існувало

нормативного визначення понять «формальне», «неформальне» та «інформальне» навчання/освіта. Проблема використання «формального», «неформального» та «інформального» навчання та їх інтеграції в навчальному процесі є недостатньо висвітленою. Слід також зазначити, що далеко не всі майбутні вчителі іноземної мови добре уявляють собі сутність «формального», «неформального» та «інформального» навчання та їх інтеграції й готові до її реалізації в навчальному процесі. Усвідомлюючи необхідність застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі, ми розуміємо, що науково обґрунтований методичний матеріал для ефективного використання цієї інтеграції навчань на практиці є недостатнім.

Підсумовуючи результати сучасних досліджень можна зазначити, що на нинішньому етапі навчання іноземним мовам потенціал інтеграції «формального», «неформального» та «інформального» навчання використовується далеко не повною мірою через кілька причин: 1) недостатня теоретична розробленість цієї проблеми у вітчизняній методиці; 2) неточне розуміння сутності інтеграції «формального», «неформального» та «інформального» навчання самими педагогами, а отже, і некоректне її використання в навчанні іноземних мов; 3) відсутність вітчизняних підручників на основі інтеграції «формального», «неформального» та «інформального» навчання іноземних мов.

Метою нашої **статті** є, з'ясувавши сутність понять «формальне», «неформальне» та «інформальне» навчання, визначення значення інтеграції формального, неформального та інформального навчання в підвищенні ефективності навчання іноземних мов.

Методи дослідження. Основні методи, що були нами використані при здійсненні дослідження питання: 1) історичний метод, що дозволив проаналізувати генезу підходів до вивчення формального, неформального і інформального навчання; 2) діалектичний метод, що дозволив дослідити поставлені у статті питання в їх взаємозв'язку та єдності; 3) формально-логічний метод, що дозволив послідовно проаналізувати теоретико-правові проблеми використання формального, неформального і інформального навчання; 4) метод аналізу, що дав можливість виділити окремі проблеми при використанні формального, неформального й інформального навчання; 6) структурно-функціональний, що дозволив дослідити роль і місце формального, неформального та інформального навчання у процесі навчання іноземних мов; 7) дослідницький, що дозволив виявити значення використання формального, неформального і інформального навчання у процесі навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Розвиток теорії формальної освіти веде свій початок від Дж. Локка (XVII ст.), І. Г. Песталоцці, І. Канта та ін. (XVIII–XIX ст.). До феномену неформальної та інформальної освіти звернулися на

Заході наприкінці XIX ст., при цьому виокремилися дві основні концепції: американська і європейська.

Основоположником американської концепції є філософ і психолог Джон Дьюї, який у роботі «Моє педагогічне кредо» розкрив ідеї неформальної та інформальної освіти. Перші роботи з дослідження безпосередньо неформальної освіти з'явилися в 70-х рр. XX ст. Дослідження американської концепції неформальної освіти демонструє, що розвиток даного феномена відбувається в основному не «зверху» – від теоретичної концепції і програм її реалізації; а «знизу» – від самого життя, що динамічно змінюється, і пізнавальних потреб людей, які вимагають для їх задоволення все нових і різноманітних освітніх послуг.

Європейська концепція розглядає формальну, неформальну та інформальну освіту як парадигму освіти протягом усього життя, ніж освіту через усе життя. «Меморандум про безперервну освіту Європейського Союзу» (2000 р.) зазначає, що «континуум безперервної освіти робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання».

У 1967 р. на Міжнародній конференції в Уільямсберзі (США) були розглянуті положення, що стали базою популярного аналізу зростаючої «світової кризи у сфері освіти». Саме після цієї конференції управлінці та економісти Світового Банку почали розрізняти інформальну і формальну освіту. У 80–90-ті роки XX століття контраст між формальними й неформальними освітніми системами стає все більш помітним [8].

Опублікована Європейським Союзом у 1995 р. «Біла книга загальної та професійної освіти. Навчання і вчення. На шляху до когнітивного суспільства» у відповідь на виклики інформаційного суспільства, глобальної економіки і науково-технічної цивілізації запропонувала розвивати різні форми здобуття додаткових знань за допомогою визнання компетенцій. Неформальна освіта, самоосвіта і «незаплановані» освітні ефекти (інформальна освіта) тут розглядаються, перш за все, через призму оволодіння професійними компетенціями. Європейський саміт, який пройшов у Лісабоні в березні 2000 р., і наступне прийняття Меморандуму безперервної освіти (2000 р.) стали важливими віхами у визначенні подальшої політики і практики Європейського Союзу. «До цих пір при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта ... Безперервна освіта робить неформальну та інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання». У 2001 р. приймається резолюція Європейської комісії «Створення європейського простору для освіти протягом усього життя», яка, ґрунтуючись на Меморандумі, звертається до всіх європейських країн із закликом розробити відповідні стратегії та практичні заходи для того, щоб зробити вчення протягом усього

життя можливим. Визнання неформального й інформального навчання стає частиною європейського політичного порядку денного [7].

Важливою віхою на шляху до визнання неформального та інформального навчання було ухвалення Європейським Парламентом і Радою у 2008 році Рекомендацій щодо Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) для безперервного навчання. У 2009 році Комісія і ЄЦРПО опублікували Європейські настанови щодо визнання неформальної й інформальної освіти, завдяки яким політикам та експертам було надано технічні рекомендації з визнання цієї освіти. Було зазначено, що визнання неформального й інформального навчання сприяє прискоренню програми реформ на рівні ЄС [23].

Незважаючи на зацікавленість питаннями формальної, неформальної та інформальної освіти (формального, неформального та інформального навчання), важливо зазначити, що не існує загальноприйнятих дефініцій або визначення цих понять. Наприкінці ХХ століття традиційно вважали, що освітня система складається з формальної (formal) та неформальної (informal) освіти. За Словником Лонгмен сучасної англійської мови, префікс in- має два значення: «протилежне, не таке, як щось» та «без чогось» [33].

На початку ХХІ століття вчені почали розглядати три складових освітньої системи (М. Баріллас де Дуарте, Л. Таміліна, Й. Петнучева, М. В. Лалбрейт та Б. Зеленак, У. Хіррач-Шнайдер, М. Краузе, С. Волл). Для позначення формальної освіти використовували і продовжують вживати той самий термін “formal education”. “Non-formal” слугує терміном для визначення неформальної освіти. Термін “informal” взяли на озброєння для позначення інформальної освіти, тобто префікс in- вживається у своєму другому значенні: без освітніх інституцій, без диплому чи сертифікату, без структури, навчального плану тощо.

Отже, у Європейській педагогічній літературі розрізняють три складові освітньої системи та загальноприйнятим є використання таких термінів:

- formal education / формальна освіта;
- non-formal education / неформальна освіта;
- informal education / інформальна освіта [35].

Постає логічне питання – що саме, яку саме освіту, яке саме навчання слід відносити до формальної (формального), неформальної (неформального) та інформальної (інформального)?

У нормативних документах Євросоюзу, наприклад, «Шляхи 2.0. до визнання неформальної освіти/навчання і робота з молоддю» 2011 р., Меморандумі з навчання впродовж життя та інших, під формальною освітньою категорією розуміють освіту в навчальних закладах, яка завершується отриманням диплому чи кваліфікації. Неформальна освіта

здійснюється за напрямами системи освіти та навчання, але не завершується видачею офіційного документу. Неформальна освіта може здійснюватися на робочому місці чи в межах діяльності громадських організацій чи груп (молодіжних організаціях, профспілках чи політичних партіях). Її можна здобути і через організації та служби, що доповнюють формальну освітню ланку (наприклад, художні, музичні, спортивні класи чи приватні заняття з репетитором для успішної здачі екзаменів). Звичайно, вона не сприймається як «справжнє навчання», її результати не оцінюються на ринку праці. Однак, у світлі ідеї навчання впродовж життя, вона разом із інформальною освітою набуває значної вагомості. Інформальна освіта є природним доповненням щоденного життя. На відміну від формальної та неформальної, в інформальній освіті не завжди чітко простежується мета навчання, часто навіть сама людина не усвідомлює, що набула певних знань чи навичок [35; 34].

Формальне навчання (formal learning) відбувається через структуровану програму навчання, учіння (instruction) і пов'язане з отриманням офіційної кваліфікації чи нагороди. Неформальне навчання (non-formal learning), на відміну від формального, не веде до отримання кваліфікації чи нагороди. Інформальне навчання (informal learning) – це результат щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю, хобі, відпочинком, або громадською діяльністю; навчання, яке не структуроване, відбувається час від часу або спонтанно [36].

Додаток 1 («Визначення») Рекомендацій про визнання неформального й інформального навчання Комісії Європейського Союзу 2012 р. дає такі визначення:

а) формальне навчання – навчання, що відбувається в організованому і структурованому середовищі, спеціально призначеному для навчання, та зазвичай веде до здобуття кваліфікації, що часто має форму сертифіката чи диплома. Включає системи загальної освіти, початкову професійну підготовку і вищу освіту;

б) неформальне навчання – навчання, що відбувається в рамках планованої діяльності (щодо цілей навчання, тривалості навчання), причому існує певна форма підтримки при навчанні (наприклад, відносини «студент-викладач»). Може охоплювати програми освоєння професійних навичок і вмінь, підвищення грамотності дорослих і програми базової освіти для осіб, які доточно завершили навчання у школі. Дуже часто неформальне навчання включає курси на підприємствах, за допомогою яких компанії оновлюють і вдосконалюють уміння і навички своїх працівників, у тому числі у сфері інформаційних технологій і комунікацій, структуроване навчання через Інтернет (наприклад, із використанням відкритих освітніх ресурсів), та курси, організовані громадськими організаціями для своїх членів, цільової групи чи широкої громадськості;

в) інформальне навчання – це навчання, що є результатом щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю чи дозвіллям. Воно не має організованого чи структурованого характеру щодо його цілей, тривалості навчання чи підтримки. Учасник такого навчання може не ставити за мету здобути будь-які вміння чи навички. До прикладів результатів інформального навчання можна віднести вміння й навички, здобуті через життєвий чи трудовий досвід. Наприклад, це навички з управління проектами чи навички у сфері інформаційних і телекомунікаційних технологій, здобуті під час трудової діяльності; вивчені мови та інтелектуальні здібності, розвинені під час перебування в іншій країні; навички у сфері інформаційних і телекомунікаційних технологій, набуті поза роботою; навички, одержані через волонтерство, культурну діяльність, спортивну діяльність, роботу з молоддю чи через діяльність удома (наприклад, піклування про дитину) [23].

Джейн Харт вважає, що формальне навчання – це структуроване (з точки зору цілей і часу) навчання, яке зазвичай надається навчальним закладом і призводить до сертифікації. Формальне навчання є навмисним, з точки зору учня. Неформальне навчання (автором є Малкольм Ноулз, 1970 р.) – це навчання, яке вбудовано в заплановані заходи, але явно не призначене (з точки зору цілей, часу і т.п.). Інформальне (неофіційне) навчання – це щоденне навчання, пов'язане з роботою, сім'єю або відпочинком, не організоване і не структуроване (з точки зору мети, часу й підтримки). Інформальне навчання в більшості випадків ненавмисне з точки зору учня і не призводить до сертифікації [30].

Вивчивши проблеми формальної, неформальної та інформальної освіти, В. В. Горшкова визначає, що:

- формальну освіту людина отримує в межах відповідного соціального інституту. Наприклад, формальну освіту в античності отримували в публічних школах, в епоху середньовіччя – у церковних навчальних закладах, у сучасному світі – у школах, вишах тощо;

- неформальна освіта відбувається часто поза спеціальним освітнім простором, у якому чітко позначені цілі, методи й результат навчання; в освітніх установах або громадських організаціях, клубах і гуртках, під час індивідуальних занять із репетитором або тренером, на різних курсах, тренінгах, які пропонуються на будь-якому етапі освіти або трудової діяльності, і які, як правило, не супроводжується видачею документа;

- інформальну освіту людина отримує значною мірою спонтанно в процесах і ексцесах спільної життєдіяльності: трудових процесах, святах, у театрі, у сім'ї, у туристичних поїздках. Особливе місце в сучасній інформальній освіті посідає система засобів масової комунікації (телебачення, Інтернет, радіо, кінематограф, музика тощо) [10].

Дуже важливим кроком у цьому напрямі стало офіційне, уперше на законодавчому рівні в Україні, визнання формальної, неформальної та інформальної освіти. Стаття 8 («Види освіти») нещодавно прийнятого Закону України «Про освіту» визначає:

1. Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів.

2. Формальна освіта – це освіта, що здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

3. Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

4. Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

5. Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством [22].

Важливо відзначити, що проект нової редакції цього закону викликав бурхливу полеміку в суспільстві; аргументи на його підтримку і проти нього звучали з різних освітніх, наукових та політичних майданчиків.

Так, наприклад, О. Биковська, член робочої групи з підготовки проекту Закону України «Про освіту» до другого читання, Президент Міжнародної асоціації позашкільної освіти, завідувач кафедри позашкільної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова, професор Педагогічного університету у м. Кракові (Польща), доктор педагогічних наук, професор, висловила про палкі дискусії, які розгорнулися в комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти.

О. Биковська дає науковий аналіз понять «формальна», «інформальна» та «неформальна» освіта на предмет їх застосування в теорії та практиці. Також вона проаналізувала міжнародні документи на предмет представлення в них термінології «формальна, неформальна та інформальна» та їх визначень [32; 16]. Важливо зазначити, що члени робочої групи встановили, що наукові роботи загалом, і зокрема в галузі педагогіки щодо формальної, неформальної та інформальної освіти в Україні не проводилися, у працях українських учених проблеми формальної,

неформальної та інформальної освіти в Україні не піднімалися. Проводилися окремі дослідження в межах концепції навчання впродовж життя з вивчення неформальної освіти дорослих в іноземних державах [3].

В. Бахрушин, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АН вищої школи України також висловив точку зору щодо понять «формальна, неформальна, інформальна освіта» у проекті Закону України «Про освіту». На його думку, для України ці питання є особливо актуальними, оскільки ринок послуг неформальної та інформальної освіти останнім часом бурхливо розвивається. Він вважає, що в нашому законодавстві відсутнє будь-яке згадування про неформальну та інформальну освіту, а також у системі нашої освіти відсутні інші важливі складові, які пропонував запровадити новий закон про освіту. Завдання створення сучасних, ефективних і конкурентоспроможних суспільства й держави неможливо вирішити без оновлення системи освіти, у якій неформальна та інформальна освіта мають стати важливими і невід'ємними складовими [2].

Питання формального, неформального та інформального навчання більш відомо, коли ми говоримо про навчання протягом життя. Як стверджує академік В. Кремень, у разі звичайної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Тому що здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність [14].

Процеси безперервної освіти розуміються в сучасних умовах не тільки як «навчання впродовж життя», але як «навчання шириною в життя», підкреслюючи розмаїтість видів освіти – формальної, неформальної, інформальної, які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини [18]. Створення найрізноманітнішої та всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних європейських засадах: ініціативі й активності громадських організацій; організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування; індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України [9].

Питання формального, неформального та інформального навчання також все частіше можна зустріти, коли йдеться про так зване «змішане» навчання, розуміючи під цим поєднання традиційної (формальної) форми навчання з дистанційною. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні стало настільки органічним елементом, що сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів навчання. Поняття «змішане навчання» протягом останніх років використовується для опису відповідних навчальних активностей, або

методів проведення навчальних занять, а його окремі види навіть включаються до основних освітніх трендів [31].

За останні роки чимало дослідників (І. Воротникова, Л. Данькевич, В. Кухаренко, Є. П'яних, Н. Рашевська, В. Фандей, Т. Шроль та ін.) намагалися проаналізувати зміст поняття «змішане навчання». Натомість у вказаних працях ця категорія розглядається або з позиції викладання певної навчальної дисципліни, здебільшого, «мовного» чи «інформаційного» спрямування, або йдеться про моделі «змішаного навчання» в контексті організації навчальної взаємодії під час аудиторної роботи [28]. У 2006 році вийшла праця «Посібник зі змішаного навчання», у якому було зроблено узагальнений висновок, що змішане навчання має на увазі змішування очного навчання й навчання за допомогою комп'ютера [29].

Професійний розвиток фахівця визначається як головна мета неперервної професійної освіти, тому науковці пропонують шукати шляхи розв'язання проблеми професійного розвитку педагогів саме в площині безперервного професійного розвитку і саморозвитку впродовж життя.

Спираючись на аналіз сучасного стану освіти, визначення проблем та способів їх розв'язання, можна впевнено говорити, що серед складових структури професійного розвитку педагогів найважливішу роль відіграє навчання у трьох його видах: формальне, неформальне та інформальне [66]. Важливою умовою ефективності професійного розвитку виступає органічне поєднання формальної (структурна освіта, що спрямовується на чітко поставлену мету у формі визнаних свідоцтв і дипломів), неформальної (будь-яка освітня активність поза формальною системою; може бути самоосвітня діяльність, що спрямована на отримання додаткових, необхідних тому, хто навчається, знань, умінь, компетенцій); та інформальної освіти (незапрограмоване навчання в повсякденному житті, індивідуальна пізнавальна діяльність) [19].

Традиційно професійний розвиток педагогів відбувається в межах формальної освіти, але виявилось, що такий вид освіти (при всьому різноманітті його форм і методів) не задовольняє повною мірою потреби особистості в неперервному професійному розвитку, не відповідає швидкості процесів, що відбувались у суспільстві. У той самий час навчання поза формальною освітою стимулює активне включення педагогів в усвідомлений процес свого розвитку, але у спосіб, який максимально відповідає особистісним потребам, у комфортному для конкретної людини місті та в зручний час.

Неформальна освіта виступає як:

– навчальна діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою;

– навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю.

Науковці виділяють три форми неформальної освіти:

– самоспрямоване навчання – охоплює елементи намірів та усвідомлення;

– випадкове навчання – це навчання, коли категорії намірів немає, але є усвідомлення, що процес отримання знань відбувся;

– усупільнення – не наявні категорії намірів та усвідомлення [11].

Науковці (А. Вербицький [6], Л. Кондрашова [13], З. Курлянд [20], О. Малихін [15]) визначають такі базові форми навчальної діяльності, як:

1) формальне навчання (навчальна діяльність академічного типу з провідною роллю традиційних форм навчання у вищій школі; навчально-професійна діяльність (різновиди практики студентів);

2) неформальне навчання (навчальна діяльність академічного типу з елементами дослідницької діяльності (бінарні лекції, проблемні лекції, лекції-конференції, лекції-консультації, семінарське заняття, побудоване за результатами попередньої дослідницької роботи студентів, інтегровані, міжпредметні семінари тощо); імітаційно-професійна діяльність (сюжетно-рольові, імітаційні та ділові ігри, тренінги та тренінгові вправи тощо);

3) інформальне навчання (навчальна діяльність дослідницького типу (реферування джерел з елементами дослідницької діяльності, здійснення курсового дослідження, робота над кваліфікаційним чи магістерським дослідженням); самостійна робота студентів (індивідуальна, групова, колективна під опосередкованим керівництвом викладача, повністю самостійна тощо).

Наприклад, лекція, як форма проведення заняття, використовується і при формальному, і при неформальному навчанні. Лекція – це систематичний, послідовний виклад викладачем (лектором) навчального матеріалу; логічним центром лекції є певне теоретичне узагальнення, що стосується сфери наукового пізнання [1; 20; 26]. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології уможливають проведення лекції-візуалізації, лекції-конференції, дистанційної лекції, а також різноманітних за формами практичних і семінарських занять (семінар-доповідь, семінар-диспут, семінар-конференція, обговорення творчих робіт і рефератів, коментоване читання, розгорнута бесіда тощо [1; 4; 20]). Лекція-конференція може здійснюватись як у традиційному, так і в інноваційному режимах. При традиційному навчанні вона «проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь висунутою проблемою й системою доповідей, тривалістю 5–10 хвилин. Кожен виступ представляє собою логічно завершений текст, заздалегідь підготовлений у межах запропонованої викладачем програми. Сукупність таких текстів дозволяє всебічно висвітлити проблему» [26].

В інноваційній лекції-конференції (або семінарі-конференції) використовуються можливості Інтернету та медіа-засобів: освітні портали, навчальні та культурні сайти, електронні гіперпосилання на навчальні посібники, методичні матеріали, довідкову літературу, чати, форуми, конференції.

З метою поєднання формального та неформального навчання доцільним було би застосовувати такі види семінарів, як: семінар-конференція, семінар-диспут, семінар-презентація, семінар-брифінг, семінар у форматі круглого столу, Інтернет-семінари тощо.

Практичні заняття відкриті до різноманітних інновацій: інтерактивний практикум, сюжетно-рольова гра, інтерв'ю, аукціон знань, презентація, екскурсія, ігрове проектування тощо. Продуктивними є практичні заняття, що проводяться у формі тренінгів. Тренінг – це алгоритмізоване навчання мисленню та дії [12] в інтерактивній формі. Тренінг дає можливість студентам за допомогою спеціальних ігор, кейсів, вправ, завдань перевірити рівень власних знань, виявити сильні або слабкі риси характеру, усвідомити свої досягнення та проблеми.

Освітній процес сьогодення неможливо уявити без інформального навчання – самоосвіти, підґрунтям якої є самостійна робота студентів. У словнику-довіднику «Болонський процес у дії» самостійна робота визначається як «основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача» [25].

Із точки зору В. Буряка, самостійна робота студентів поділяється на обов'язкову (здійснюється самостійно в межах, передбачених навчальними планами та програмами, у тому числі й написання студентами курсових і кваліфікаційних досліджень, виконання завдань під час пасивної, виробничої, літньої практики та навчальних практик), бажану (самостійний добір студентом необхідної наукової, науково-методичної інформації, її обробка, аналіз і узагальнення; участь у наукових гуртках, товариствах, у студентських наукових конференціях, написання тез, статей, підготовка й виступ з доповідями тощо) та добровільну (здійснюється в позааудиторний час, участь студентів у щорічних предметних олімпіадах, конкурсах, вікторинах тощо) [5].

Специфічним аспектом самостійної роботи в межах дисциплін з іноземної мови є самостійне вираження своїх роздумів і почуттів у мовленні, самостійне використання при цьому засобів іноземної мови. Найвищого ступеня мовної самостійності студенти досягають у творах, усних розповідях, есе, доповідях і повідомленнях тощо; у редагуванні творів і статей, у рецензуванні, відгуках, анотаціях, у виконанні різноманітних лінгвістичних вправ, під час складання алгоритмів, схем, таблиць, створення портфоліо, мовного портфелю тощо.

Оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов прийомами самостійної навчальної діяльності дозволяє закріпити навички самоосвіти,

якими людина послуговується протягом життя, створює сприятливі можливості для вдосконалення професійної компетентності.

Неформальне (участь у мовних програмах, олімпіадах, конкурсах, вікторинах, виступи на наукових студентських конференціях) й інформальне (підготовка до участі в олімпіадах, конкурсах, конференціях, написання рефератів, доповідей, есе, творчих робіт, підготовка повідомлень, портфоліо, ведення мовного портфелю) навчання майбутніх учителів іноземних мов розглядається як самостійний фактор формування професійної компетентності за умови його систематизації та продуктивної інтеграції з формальною навчальною діяльністю (лекції, практичні заняття, семінари; орієнтовані на формування досліджуваної компетентності дидактичні матеріали, які використовуються при реалізації цих форм). Саме в такій діяльності студент – майбутній учитель іноземної мови – займає активну позицію та реалізує себе як суб'єкт міжкультурної, міжособистісної та комунікативної діяльності.

Однією з цікавих і ефективних форм поєднання формального, неформального та інформального навчання іноземної мови постають літні шкільні мовні табори. З огляду на те, що знання іноземних мов зумовлюють життєву успішність людини в сучасному світі, у 2015 р. Міністерство освіти та науки України запропонувало відкриття на базі закладів освіти літніх мовних таборів, що виявилось не лише доцільним та своєчасним в аспекті підвищення мотивації молоді щодо якісного володіння іноземними мовами, а й цікавим експериментом з реалізації інноваційної моделі неформальної освіти [17].

Відкриття літніх мовних шкіл на засадах добровільності та високого рівня мотивації учасників, інтерактивності та інноваційності пропонованого формату іншомовної освіти дозволило оптимально вирішити завдання моделювання змістовного й розвивального комунікативного середовища, яке забезпечує умови й ситуації занурення учнів в атмосферу іншомовного спілкування та успішного подолання мовних бар'єрів.

Тематичні програми, за якими може працювати літня мовна школа, самостійно укладаються викладачами для кожного навчального дня і мають за мету формування та розвиток ключових предметних та комунікативних компетенцій учнів. Доцільно реалізувати той чи інший міні-проект, участь у якому забезпечує умови творчої та іншомовної комунікативної самореалізації учнів у процесі підготовки концертних програм, вистав, участі в конкурсних та ігрових заходах краєзнавчої спрямованості. Психологічно сприятлива атмосфера невимушеності, відкритості, довіри та впевненості у власній комунікативній спроможності – все це, безумовно, сприятиме позитивному освітньому результату роботи літньої мовної школи.

Цікавим буде ознайомитися з експериментом, який був проведений нещодавно. Аналітична компанія McKinsey застосувала штучний інтелект для порівняння результатів двох форм навчання. В основу лягли результати тестування з математики, читання та інших предметів отримані від 15-річних школярів з 72 країн світу. Як повідомляють фахівці McKinsey в журналі "Quartz", найкращі результати показали ті, кого навчали за змішаною схемою: більшість уроків велися за традиційною моделлю, але в деяких випадках учні проводили самостійні дослідження [27].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Останнім часом спостерігається тенденція щодо зближення та взаємодоповнення формального, неформального та інформального навчання з огляду на інноваційну гнучкість та відкритість останніх та можливість трансформації у формалізований освітній простір технологічних здобутків, апробованих у межах неформальних та інформальних освітніх систем. Разом із тим потребують системного наукового дослідження механізми взаємодії всіх трьох гілок навчання – формального, неформального та інформального; потрібно законодавче врегулювання можливостей ціложиттєвої освіти та навчання в Україні; потрібен обмін досвідом між європейським та міжнародним співробітництвом у галузі освіти, а також взаємодія між державними, недержавними та громадськими організаціями, що задіяні в сфері освіти. Зростає актуальність та соціальна значущість знань, умінь і навичок, здобутих у системі неформальної освіти. Широкий спектр форм організації освітнього процесу та його технологічна інноваційна відкритість, високий рівень мотивації учасників зумовлюють зацікавленість педагогічної спільноти й громадськості в застосуванні неформального та інформального навчання як засобу розширення меж простору особистісного становлення та розвитку, так і для забезпечення гідного освітнього рівня громадян України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь (Aleksiuk, A. M. (1998). *Pedagogics of higher education of Ukraine. History. Theory*. Kyiv: Lybid).
2. Бахрушин, В. *Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні?* Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni> (Bakhrushin, V. *Non-formal and informal education: what do we need them for?* Retrieved from: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni>)
3. Биковська, О. *Неформальне навчання чи неформальна освіта: введення нових термінів чи "підміна" понять*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/873-neformalne-navchannya-chi-neformalna-osvita-vvedennya-novikh-terminiv-chi-pidmina-ponyat> (Bykovska, O. *Non-formal or informal education: introduction of new terms or "substitution" of concepts*. Retrieved from: <http://education-ua.org/ua/articles/873-neformalne-navchannya-chi-neformalna-osvita-vvedennya-novikh-terminiv-chi-pidmina-ponyat>)

4. Бондар, В. І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. Київ: Вересень (Bondar, V. I. (1996). *Didactics: effective technologies of teaching students*. Kyiv: Veresen).
5. Буряк, В. К. (1993). Управление учебным процессом. *Специалист*, 3 (Buriak V. K. (1993). Management of educational process. *Specialist*, 3).
6. Вербицкий А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа (Verbytskii, A. A. (1991). *Active learning in a higher education institution: contextual aspect*. Moscow: Higher school).
7. Веремейчик, Г. (2008). Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики. *Адукатар: часопис нефармальной адукації*, 2 (14), 20–21 (Veremeichik, H. (2008). Non-formal education in the mirror of European educational policy. *Educator: non-formal education journal*, 2 (14), 20–21).
8. Гаврилова, И. В. (2016). Формальная, неформальная и информальная модели образования. *Молодой ученый*, 10, 1197–1200 (Havrilova, I. V. (2016). Formal, non-formal and informal models of education. *Young scientist*, 10, 1197–1200).
9. Гончарук, А. (2012). Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*, 54, 31–36 (Honcharuk, A. (2012). Non-formal education of grown-ups in EU countries. *Pedagogical sciences*, 54, 31–36).
10. Горшкова, В. В. (2014). Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека. *Концепт: научно-методический электронный журнал: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции*, 26, 176–180 (Horshkova, V. V. (2014). Interaction of formal, non-formal and informal education as a modern direction of human development. *Concept: scientific and methodological electronic journal: Modern research: current theories and concepts*, 26, 176–180).
11. Деркач, Ю. (2008). Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 23, 17–22 (Derkach Yu. (2008). Non-formal education as a condition for the continuous education of young people. *Lviv National University Bulletin. Series: pedagogic*, 23, 72–22).
12. Дьюї, Дж. (2008). Школа і суспільство. *Історія зарубіжної педагогіки*, (сс. 449–463). Київ: Центр навчальної літератури (Dewey, J. (2008). School and society. *History of foreign pedagogy*, (pp. 449–463). Kyiv: Centre of teaching literature).
13. Кондрашова, Л. В. (2000). *Процесс обучения в высшей школе*. Кривой Рог: КГПУ: ИВИ (Kondrashova, L. V. (2000). *The process of learning in a higher education institution*. Kryvyi Rih: KSPU: IVI).
14. Кремень, В. (2007). *Нові вимоги до освіти та її змісту. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Рівний доступ до якісної освіти»*, 3–10. Київ: Ексоб (Kremen, V. (2007). *New requirements for education and its contents. Challenge for Ukraine: development of the framework for the content (national curriculum) of general secondary education for the 21st century: materials of All-Ukrainian scientific and practical conference "Equal access to quality education"*, 3–10. Kyiv: Eksob).
15. Малихін, О. В. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект*. Кривий Ріг (Malykhin, O. V. (2009). *Organization of self-study educational activity of students of higher pedagogical education institutions: theoretical and methodological aspect*. Kryvyi Rih).

16. *Международная стандартная классификация образования (МСКО 2011)*. Режим доступа: <http://nic.gov.ru/Media/Default/Documents%20Files/iscsd-2011-ru.pdf> (*International Standard Classification of Education (ISCED)*). Retrieved from: <http://nic.gov.ru/Media/Default/Documents%20Files/iscsd-2011-ru.pdf>.
17. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів*. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2617/ (*Methodological recommendations on the organization of the educational process during educational excursions and educational practice of pupils of secondary education institutions*). Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2617/.
18. Міщик, Л. І. (2012). Неперервна освіта дорослих у контексті вікового розвитку особистості. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 10 (233), 107–113 (Mishchik, L. I. (2012). Continuing grown-ups education in the context of age development of personality. *Cherkasy University Bulletin*, 10 (233), 107–113).
19. Олійник, В. В. (2008). Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих. *Управління освітою*, 34 (202), 16–19 (Oliinyk, V. V. (2008). Education throughout life: how and why to teach adults. *Management of education*, 34 (202), 16–19).
20. *Педагогіка вищої школи*. заг. ред. З. Н. Курлянд. (2000). Київ: Знання. (*Pedagogy of higher school*. Chief editor Z. N. Kyrlyand (2000). Kyiv: Znannia).
21. Преснер, Р. Б. (2017). *Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти (кінець XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич (Presner, R. B. (2017). *Organizational-pedagogical conditions for teaching foreign languages of adults in the system of post-graduate education (the end of the XX – the beginning of the XXI century)* (PhD thesis abstract). Drohobych).
22. *Про освіту. Закон України. (Law of Ukraine "On Education")* (2017). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
23. *Рекомендація Ради ЄС про визнання неформального й інформального навчання*. Режим доступу: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznznyy_a_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenti/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf (*Recommendation of the EU Council on the recognition of non-formal and informal learning*). Retrieved from: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznznyy_a_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenti/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf.
24. Сліпич, Ю. В. (2010). Професійний розвиток педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, 8 (174), 123–129 (Slipich, Yu. V. (2010). Professional development of teachers as a psychological and pedagogical problem. *Donetsk National Technical University Scientific works. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology*, 8 (174), 123–129).
25. Тимошенко, З. І. (2006). *Болонський процес в дії*. Київ: Вид-во Європейського ун-ту (Tymoshenko, Z. I. (2006). *Bologna process in action*. Kyiv: Publishing house of the European university).
26. Фіцула, М. М. (2010). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Академвидав (Fitsula, M. M. (2010). *Pedagogy of higher school*. Kyiv: Akademydav).
27. *Штучний інтелект виступив на захист традиційної освіти*. Режим доступу: <http://expres.ua/news/2017/10/08/265863-shtuchnyy-intelekt-vystupyv-zahyst-tradyciynoyi->

osvity (*Artificial intelligence spoke in defence of traditional education*. Retrieved from: <http://expres.ua/news/2017/10/08/265863-shtuchnyy-intelekt-vystupyv-zahyst-tradyciynoyi-osvity>).

28. Friesen, N. *Report: Defining Blended Learning*. Retrieved from: <http://goo.gl/XFtCv3>.

29. Graham, C. R. *Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Retrieved from: http://mypage.iu.edu/~cjbok/graham_intro.pdf.

30. Hart, J. *You can't manage informal learning – only the use of informal media*. Retrieved from: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2011/10/28/you-cant-manage-informal-learning-only-use-of-informal-media/>

31. *Innovating Pedagogy 2014*. Retrieved from: <http://goo.gl/cuKaIV>.

32. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

33. *Longman Dictionary of Contemporary English*. The Living Dictionary. (2005). Санкт-Петербург: Феникс (*Longman Dictionary of Contemporary English*. The Living Dictionary. (2005). Saint-Petersburg: Phenix).

34. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

35. *Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe*. Retrieved from: [http://pjp-](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017993/2361095/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908)

[eu.coe.int/documents/1017993/2361095/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017993/2361095/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908)

36. Smith, L. *Recognizing non-formal and informal learning. Participants insights and perspectives*. Retrieved from: http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_non-formal_and_informal_learning.pdf

РЕЗЮМЕ

Яблоков Сергей. Интеграция формального, неформального и информального обучения в обучении английскому языку.

В статье исследуется проблема формального, неформального и информального обучения. Дается определение понятий «формальное», «неформальное» и «информальное» образование и обучение. Определяется значение появления этих категорий в законодательном поле Украины (в частности в Законе Украины «Об образовании»). Характеризуется использование формального, неформального и информального обучения в таких проявлениях, как обучение в течение жизни и «смешанное обучение». Определяется значение интеграции формального, неформального и информального обучения в повышении эффективности обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, иностранные языки, интеграция, обучение в течение жизни, профессиональное развитие специалиста, смешанное обучение, формальное обучение, неформальное обучение, информальное обучение.

SUMMARY

Yablokov Serhii. Integration of formal, non-formal and informal learning in teaching English.

The article deals with the issue of formal, non-formal and informal learning. It gives the definitions of the concepts of “formal”, “non-formal” and “informal” education and learning. The author stresses the significance of the emergence of these categories in the legislative field of Ukraine (in particular, in the Law of Ukraine “On Education”). The article characterizes the use of formal, non-formal and informal learning in such fields as life-long learning and “mixed (blended) learning”. The significance of the integration of formal, non-formal and informal learning in improving the efficiency of teaching foreign languages is determined.

Taking into account the definition of the concepts of “formal, non-formal and informal education” in the Law of Ukraine “On Education”, it becomes possible these days to assert the existence of a certain national experience in the implementation of non-formal/informal educational models in the education system (out-of-school, school, higher, postgraduate, civic education (diverse activities of public organizations), and in school and students’ self-government within the frameworks of the educational initiatives aimed at developing additional skills (computer and language courses, hobby groups, etc.).

Recently, there has been a tendency towards convergence and complementarity between formal, non-formal and informal education, taking into account its innovative flexibility and openness of the latter, possible becomes transformation into formalized learning space (in teaching foreign languages as well) of technological achievements tested in the frameworks of informal educational systems.

At the same time, there is a need in legislative regulation of the possibilities of lifelong education and learning in Ukraine, a need in European and international cooperation in the field of education, a need in exchange of experience, a need in interaction between state and non-governmental organizations, involved in education. There is an urgent need in systematic and scientific research of the mechanisms of interaction between all three branches of learning – formal, non-formal and informal (in teaching English as well).

Key words: “blended” learning, foreign languages, future teachers of foreign languages, integration, lifelong learning, professional development of a specialist, formal learning, non-formal learning, informal learning.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.134/373.3.014.5(439.22)

Катерина Біницька

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0002-2111-5275

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/124-132

СИСТЕМА ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті висвітлено проблеми реформування системи освіти та особливості професійної підготовки вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці. Охарактеризовано словацьку систему освіти. Проаналізовано систему педагогічної освіти. Узагальнено, що у Словаччині система педагогічної освіти складається з двох компонентів: загальної та професійної кваліфікації. Акцентовано, що в сучасній Словацькій Республіці існують освітньо-кваліфікаційні вимоги для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, а саме потрібно мати диплом магістра. Акцентовано, що у Словаччині у професійній підготовці майбутніх учителів університети використовують спеціальність «Дошкільна та початкова педагогіка», що забезпечує інтегровану підготовку педагогічних кадрів для різних навчальних закладів.

Ключові слова: система освіти, початкова освіта, професійна підготовка вчителя, Словацька Республіка.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства та добробут кожного його члена безпосередньо залежить від якості освіти. У сучасних умовах глобальної науковомісткої економіки галузь вищої освіти і науки є стратегічними для нашої держави. Для проведення реформ у системі вищої освіти важливо, на нашу думку, вивчити досвід країн Східної Європи, де відбулися процеси переходу до ринкової економіки та одночасне реформування системи освіти. Серед цих країн особливий інтерес становить досвід колишніх соціалістичних держав Східної Європи, які пройшли шлях демократичного розвитку, ставши країнами з ринковою економікою та на сьогодні є членами Європейського Союзу. Дослідження системи освіти в країнах Східної Європи, на нашу думку, має велике значення для проведення реформ і в нашій країні, через те, що Україна і східноєвропейські країни мають близьке геополітичне положення. У процесі входження України до єдиного європейського простору вищої освіти досвід реформ Словацької Республіки заслуговує на вивчення вітчизняною педагогічною наукою. Це зумовлено тим, що в цій країні вже впроваджено європейський вектор розвитку в педагогічній освіті.

Аналіз актуальних досліджень Для нашого дослідження актуальними є праці українських учених-компаративістів, які висвітлюють ті чи інші аспекти розвитку професійної підготовки вчителя та аналізують діяльність педагогічних університетів (А. Сбруєва, О. Локшина, О. Галус, М. Чепіль, Л. Шапошнікова та ін.). Проблема розвитку та реформування педагогічної освіти в Словацькій Республіці займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Т. Кристопчук, Т. Ключкович, В. Староста, І. Павлов, М. Мажінська-Шиманська, П. Гансьорек, О. Кащяк, Б. Пупала, В. Лехотнієска, О. Запоточна (І. Pavlov, М. Mazińska-Szumska, P. Gąsiorek, O. Kaščák, V. Pupala, V. Lehotská, O. Zápotočná) та ін.). Однак, зазначимо, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової освіти в Словаччині ще не стала предметом наукового дослідження у вітчизняній науці.

Мета дослідження – установлення особливостей системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти Словацької Республіки.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети були використані такі методи, як логічний, описовий (досліджено словацький досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти), аналіз (проаналізовано основні засади щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти), синтез (визначено практико-прикладні аспекти реалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в університетах Словацької Республіки), узагальнення (досліджено професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти на прикладі Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця Словацької Республіки).

Виклад основного матеріалу. Нормативно-правовим актом, що регулює структуру системи освіти в Словацькій Республіці, є Закон «Про систему початкових і середніх шкіл» 1984 р., зміни та доповнення до якого вносились протягом наступних років [2, 788].

Зазначимо, що реформи в системі освіти, зокрема на рівні початкової шкільної освіти Словацької Республіки, регламентували нормативно-праві документи, зокрема Закон «Про виховання і освіту» (2008 р.) [17], Закон «Про педагогічних працівників» (2009 р.) [18] та Державна освітня програма (2008 р.) [15]. Реформування системи освіти привело до змін у системі професійної підготовки вчителів в університетах.

Крім того, у Словаччині, так само як і в інших країнах Європейського Союзу, для кодифікації й систематизації найменувань освітніх структур, ЮНЕСКО розробила Міжнародні стандарти класифікації системи освіти (далі МСКО). Елементарною одиницею класифікації МСКО є освітня програма, що являє собою сукупність або послідовність навчальних заходів, організованих із метою досягнення освітньої мети. Зміст освіти є основою для конкретної програми навчання, щоб претендувати на один із рівнів освіти в МСКО. Освіта дітей у Словаччині починається у віці 3 років та здійснюється в дитячому

садку (Материнська школа), триває до 6 років і є обов'язковою. У перші роки навчання діти вчать малювати, читати, співати, розрізняти кольори тощо. У віці 5 років вони дізнаються про геометричні форми, дні тижня, місяці [8]. У змісті національної освітньої програми для дитячих садків (відповідно, рівень МСКО-0) перераховані такі напрями навчальної діяльності: мова і спілкування, математика, уміння працювати з інформацією, людина і природа, людина і суспільство, людина і праця, мистецтво і культура, охорона здоров'я та рух [7]. Словацька вчена М. Мінова до конкретних завдань дошкільної освіти у Словацькій Республіці відносить: підвищення соціальної активності й соціальної участі дитини, підготовка дитини до правильного ставлення до знань і науки, підтримка розвитку індивідуальності дитини, щоб забезпечити позитивну основу для розвитку громадської культури, розвитку підготовки до школи [8, 68–70]. Що стосується індивідуальної та соціальної значущості освіти, то тут ключова роль відводиться вихователю дитячого садка, оскільки він готує дитину до навчання на наступному рівні освіти.

Словацькі діти починають навчання в початковій школі у віці 6 років, навчання триває 9 років – до 15-річчя учня. У Словацькій Республіці початкова шкільна освіта здійснюється в два ступені (поділ 4+5), перший етап триває чотири роки (*základná škola*), у той час як другий – п'ять років [7].

На першому етапі навчання вивчаються такі предмети: математика, словацька мова, вивчення навколишнього середовища і суспільства, біологія, хімія, наука про вітчизну, музика, релігія або етика, мистецтво, фізичне виховання. У кінці навчального року вчитель заповнює свідоцтво, у якому міститься характеристика кожного учня. Він узагальнює навчальну роботу кожного учня під час занять протягом усього навчального року. Оцінка може бути відображена таким чином: дуже добра академічна успішність, добра академічна успішність, погана академічна успішність. У ситуації, коли учень отримує негативну оцінку за навчальну роботу, це еквівалентно повторенню навчання в попередньому класі. У II–IV класах, існує два варіанти оцінки. Викладачі оцінюють учнів відповідно до формальної оцінки, яка стосується виховної діяльності та обов'язкових предметів. У той час як для основних навчальних предметів застосовуються диференційовані бали за шкалою від 1 до 5, де 1 – найвища оцінка і 5 – найнижча. Наприкінці кожного семестру (у навчальному році є два семестри), учні отримують свідоцтво про свою академічну успішність [2, 792].

У словацькій шкільній освіті учні після закінчення IV, VI або VIII класів можуть, за умови отримання найвищих оцінок по навчальній успішності, продовжити навчання в 4-річних гімназіях (вид загальноосвітньої школи, яка готує учнів по вступу до навчання в університети або вищі професійні школи) [2, 792–793].

Неодноразово підкреслювалося, що проблема відповідної педагогічної освіти стає дедалі важливішою в об'єднаній Європі. Усі країни ЄС зазначають,

що освіта вчителя повинна досягти академічного рівня. Саме тому в багатьох країнах продовжуються доопрацьовуватися педагогічні та методологічні проблеми освіти. Все це робиться, щоб краще підготувати майбутнього вчителя до подальшої педагогічної діяльності [6, 44].

У Словацькій Республіці система педагогічної освіти складається з двох компонентів: загальний, який відноситься до предметів, що вчитель збирається викладати після здобуття диплому та професійної кваліфікації, й педагогічна підготовка, яка забезпечує майбутніх учителів теоретичними та практичними навичками, які необхідні для подальшої педагогічної праці. Більше того – педагогічна складова включає проходження педагогічної практики в школі [5, 30–35].

Зазначимо, що до 1989 р. професійна підготовка вчителя початкової освіти проводилася на педагогічних факультетах університетів, однак навчальні програми педагогічних спеціальностей не були ідентичними за змістом і складовими в кожному навчальному закладі [1, 79–80; 144].

Залежно від поєднання вищезгаданих компонентів можна виділити дві моделі педагогічної освіти. Перша з них – це так звана паралельна модель, яка передбачає, що загальний компонент здійснюється одночасно з педагогічною складовою. Іншими словами, з початку здобуття вищої освіти студенти педагогічних спеціальностей отримують педагогічну підготовку. Для того, щоб здобути вищу педагогічну освіту за паралельною моделлю, майбутній студент повинен мати свідоцтво про закінчення середньої школи II ступеню, а іноді і свідоцтво про схильність до здобуття вищої освіти з педагогічної спеціальності. Відповідно до другої моделі, поетапної, педагогічна складова буде реалізована лише після завершення загального компонента. На практиці це означає, що майбутній учитель повинен спочатку отримати професійний ступінь або науковий ступінь з метою отримати можливість подальшої підготовки до педагогічної професії. У цьому випадку педагогічна підготовка є окремим етапом. У Словацькій Республіці використовують паралельну модель для навчання на всіх рівнях освіти як єдину форму здобуття кваліфікації [4, 23–25].

У більшості країн Європейського Союзу, щоб навчати школярів на рівні початкової освіти, учителі повинні мати диплом зі ступенем бакалавр, який здобувається у вищих навчальних закладах протягом 3–4 років. У Словацькій Республіці, щоб працювати в початковій школі, учитель повинен мати вищу освіту (зі ступенем магістр). Окрім курсів із психології, дидактики та методів навчання, професійна підготовка включає шкільну педагогічну практику. Обсяг педагогічної підготовки може визначатися індивідуальними навчальними планами вищих навчальних закладів, якщо вони мають повну автономію [4, 26].

У Словацькій Республіці під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти особливий акцент робиться на загальну та

психолого-педагогічну освіту, наприклад: поєднання теоретичних і методологічних знань (знання основного навчального плану, стандартів освіти) та проходження практики; навчання з двох або більше суміжних дисциплін (предметна інтеграція); упровадження активних методів навчання, мотивація учнів, предметні інновації; вибір відповідних шкіл та вчителів-наставників для проходження практики і часу практики, оплата вчителів-наставників; реальний аналіз проходження практики в університеті та в школі; відповідна організація учбово-практичної майстерні, дидактичний план, самовдосконалення [10, 74–75].

Додатковою обов'язковою частиною професійної підготовки словацького вчителя є практична підготовка, яка відбувається на подальшому місці роботи (так звана шкільна практика). Вона є безкоштовною і, як правило, триває кілька тижнів. Крім того, вона контролюється наставником (зазвичай вчителем зі школи, у якій вона проводиться) та підлягає періодичній оцінці іншими викладачами. Професійну підготовку вчителя початкової освіти в Словацькій Республіці здійснюють за спеціальністю «Дошкільна та початкова освіта» та її обсяг складає 200 навчальних годин, розрахований, як правило, на 2 роки [5, 33–35]. Так, наприклад, на педагогічному факультеті (*Pedagogicka fakulta*) Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця (*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*) проведення педагогічної практики відбувається з другого семестру, протягом однієї навчальної години один раз на тиждень. Студент вчиться шляхом прямого спостереження реального освітнього середовища в дитячому садку або в початковій школі, має можливість порівнювати й аналізувати конкретні явища навчальної діяльності в різних педагогічних ситуаціях. З четвертого семестру студенти починають тимчасову викладацьку практику в початковій школі з трьох годин на тиждень. Метою педагогічної практики є об'єднання теоретичних знань із педагогічною практикою в початковій школі. Студенти отримують досвід у проведенні освітніх заходів у якості помічника вчителя школи. Наступним видом практики є безперервна педагогічна практика. На педагогічному факультеті Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця студенти вибирають школу і викладають там п'ять тижнів, протягом сьомого семестру. Студенти навчаються застосовувати знання дидактики в конкретних шкільних умовах. Вони вивчають умови та способи планування, реалізації й оцінювання навчального процесу. Щоденна практика вимагає щоденного співробітництва між університетом, студентом, учителем та учнем. Практика розпочинається з першого знайомства, у ході якого студенти ознайомлюються з особливостями класу, освітньою програмою школи і її навчально-виховною специфікою. Студенти співпрацюють із дітьми, дізнаються про клас, вивчають шкільну документацію (освітню програму, річний навчальний план, тематичні плани, внутрішні правила школи, оціночні листи). У ході реалізації цього виду педагогічної практики обов'язком

студента є спостерігати за роботою вчителя та учнів для подальшого ретельного педагогічного аналізу. Вони записують свої спостереження в конспектах, які потім обговорюються під час навчання в університеті [12].

Майбутні вчителі початкової школи повинні отримати практичний досвід, а потім успішно захистити магістерську дипломну роботу і скласти підсумковий державний екзамен [9, 70].

У дисертаційному дослідженні Т. Клюкович зазначено, що на сьогодні за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка» провадять підготовку фахівців на всіх педагогічних факультетах університетів Словаччини [1, 141].

Так, наприклад, в Університеті Матея Бела на кафедрі дошкільної та початкової освіти (*predškolskej pedagogiky*) пропонують програми з професійної підготовки на рівнях: 1 рівень – дошкільна та початкова освіта, рівень бакалавр (*Predškolska a elementarna pedagogika Bc.*) та 2-го рівня: освіта вчителів початкових класів, рівень магістр (*Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Mgr.*) [12].

Випускник 1 ступеню спеціальності «Дошкільна та початкова педагогіка» має право працювати з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Вони мають право реалізовувати освітні програми з окремими групами дітей.

Випускник 2 ступеню спеціальності «Вчитель початкової школи» має право займати посаду вчителя в початковій школі.

Зазначимо, що в сучасній Словацькій Республіці існує освітньо-кваліфікаційна вимога, відповідно до якої, для того, щоб працювати на посаді вчителя у початковій школі потрібно мати диплом магістра, цим підкреслюється суспільно-важлива роль учителя в країні. Ця вимога є прийнятною в європейському порівняльному контексті для закладів освіти на рівні ISCED2, однак, на жаль, у багатьох країнах ЄС для роботи на посаді вчителя цілком достатньо здобути бакалаврський рівень вищої освіти [13, 33].

Наприклад, у Словацькій Республіці за спеціальністю 1.1.5 «Дошкільна та початкова педагогіка» на педагогічних факультетах університетів проводять професійну педагогічну підготовку на освітньому рівні бакалавр, а для магістерського рівня запроваджені розрізнені навчальні програми «Учитель початкової школи», «Дошкільна педагогіка» [3, 126]. Навчальна спеціальність «Дошкільна та початкова педагогіка» відповідає актуальній тенденції в системі педагогічної освіти Європейського Союзу, а саме з метою інтегрованої підготовки вчителів для шкіл різних, завданням якої є наближення педагогічних «субпрофесій» [11, 97].

Висновки. На основі аналізу реформування системи освіти та практики професійної підготовки вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці можна сформулювати рекомендації щодо розвитку та вдосконалення системи професійної підготовки вчителя початкової освіти в Україні:

– процеси реформування системи освіти повинні привести до змін у системі професійної підготовки вчителів в університетах, зокрема запровадити зміни у змісті професійної підготовки (упровадити нові навчальні програми, зважаючи на оновлення програм для початкової школи);

– у навчальні плани педагогічних факультетів доцільно запровадити обов'язкову практичну педагогічну підготовку, яка відбувається на подальшому місці роботи студентів спеціальності «Початкова освіта»;

– при можливостях (економічних, соціальних, демографічних) запровадити освітньо-кваліфікаційну вимогу, відповідно до якої, для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, потрібно мати диплом магістра;

– у професійній підготовці майбутніх учителів доцільно ввести об'єднану спеціальність «Дошкільна та початкова освіта», що забезпечить інтегровану підготовку педагогічних кадрів для різних навчальних закладів країни.

Запропоновані рекомендації, на нашу думку, можуть сприяти розвиткові та вдосконаленню системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти та підвищенню якості освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключкович, Т. В. (2017) *Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки у європейський освітній простір* (дис. канд. пед. наук.: 13.00. 01). Ужгород (Kliuchkovych, T. V. (2017). *Integration of the Higher Pedagogical Education System of the Slovak Republic into the European Educational Space* (PhD thesis). Uzhhorod).
2. Gąsiorek, P. (2006). Słowacki system szkolny. W Tadeusz Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. 5, R-St*, (ss. 787–796). „Żak”. Warszawa.
3. Kaščák, O., Pupala, B., Lehotská, V., Zápotočná, O. (2015). Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia : portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*, 1, 119–138.
4. *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*. (Wydanie 2013). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
5. *Komisja Europejska /EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies* (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
6. Malinowski, L. (2005). Edukacja nauczycieli w Europie. *Nowa Szkoła*, 5, 43–46.
7. Mazińska-Szumski, M. (2004). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
8. Miňova, M. (2013). Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, Vol. 1, 67–77.
9. Muchacka, B. (2013). Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce (Porównania i wnioski). *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. Joanna Aksman. Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, (ss. 93–103). Krakow.
10. Olearczyk, T. (2013). Kształcenie nauczycieli na Słowacji i w Polsce. *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem*

zdolnym plastycznie, red. Joanna Aksman.– Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, (ss. 69–93). Krakow.

11. Pavlov, I. (2006). Profesijsný rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku. *Pedagogické rozhľady : odborný-metodický časopis*, 4–5, 28–36.

12. *Pedagogická fakulta UMB*. Retrieved from: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskejpedagogiky/pedagogicka-prax/pedagogicka-prax-v-sp-predskolska-a-elementarna-pedagogika-bc.html>.

13. Profesia učiteľa v Európe: prax, poznatky a politiky. (2015). *Správa Eurydice. Slovenská verzia publikácie*. Luxembourg: Úrad pre publikácie, Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu.

14. *Profesijsný rozvoj učiteľa*. (2006), kolektív autorov rec. Marta Černotová, Milan Portík, Ľuboslav Drga. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

15. *Štátny vzdelávací program*. Retrieved from: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program>.

16. Szkolak-Stępień, A. (2016). Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji na słowacji. *Rocznik komisji nauk pedagogicznych, Tom LXIX*, 144–154.

17. *Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Zbierka zákonov. Čiastka 113. (2008).

18. *Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Zbierka zákonov. Čiastka 113. (2009).

РЕЗЮМЕ

Биницкая Екатерина. Система образования и профессиональная подготовка учителя начального образования в Словацкой Республике.

В статье отображены проблемы реформирования системы образования и особенности профессиональной подготовки учителя начального образования в Словацкой Республике. Охарактеризована словацкая система образования. Проанализирована система педагогического образования. Подитожено, что в Словакии система педагогического образования состоит из двух компонентов: общей и профессиональной квалификации. Акцентировано, что в современной Словацкой Республике существует образовательно-квалификационные требования для того, чтобы занимать должность учителя начальной школы, а именно нужно иметь диплом магистра. Акцентировано, что в Словакии в профессиональной подготовке будущих учителей университеты используют специальность «Дошкольная и начальная педагогика», что обеспечивает интегрированную подготовку педагогических кадров для различных учебных заведений.

Ключевые слова: система образования, начальное образование, профессиональная подготовка учителя, Словацкая Республика.

SUMMARY

Binytska Kateryna. System of education and professional training of the primary education teacher in Slovak Republic.

The article deals with the study of the problem of reforming the system of education and the peculiarities of professional training of the teacher of primary education in Slovak Republic. The Slovak normative-legal documents regulating the reform process in the educational system, in particular at the level of primary school education have been mentioned. The author describes the system of education in Slovak Republic. The system of

pedagogical education has been characterized, and it is determined that in Slovakia the parallel model of professional training of the teacher has been used.

It is generalized that in Slovak Republic the system of pedagogical education consists of two components, in particular: general, which relates to subjects that the teacher intends to teach after obtaining the diploma and professional qualification, and pedagogical preparation that provides the future teachers with the theoretical and practical skills, necessary for work as a teacher. Depending on the combination of the above mentioned components, two models of pedagogical education can be distinguished. The first of these is the so-called parallel model, which assumes that the general component is implemented simultaneously with the pedagogical component. Accordingly, the second model, the phased one, assumes that the pedagogical component will be realized only after the completion of the general component.

It is noted that in the modern Slovak Republic there is educational-qualification requirement that, in order to work as a teacher in primary school, it is necessary to have a Master's degree, this emphasizes the socially important role of a teacher in the country. In addition to courses in psychology, didactics and teaching methods, professional training includes school pedagogical practice. The volume of pedagogical training can be determined by the individual curricula of the higher education institutions, if they have complete autonomy. Thus, during the professional training of the future primary school teachers at the universities, special emphasis is placed on general and psychological-pedagogical education. The article analyzes the process of professional training of the primary school teacher by the example of Matej Bel University.

The article emphasizes that in Slovakia, in professional training of the future teachers at the universities they use the specialty "Preschool and Primary Pedagogy". This corresponds to the general trend in the system of pedagogical education of the European Union, namely, the integrated training of pedagogical staff for various education institutions.

Key words: *educational system, primary education, professional training of the teacher, Slovak Republic.*

УДК 378.937

Наталія Лавриченко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-0776-7362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/132-143

КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ МЮНХЕНСЬКОЇ МОДЕЛІ ОБДАРОВАНОСТІ

Стаття присвячена проблемам обдарованості, зокрема тому, як їх розв'язують німецькі вчені, автори Мюнхенської моделі обдарованості. Зазначена модель підлягає аналізу в аспектах її теоретичної і практично-прикладної значущості. Окрема увага приділена методології наукових досліджень у галузі обдарованості, а також значенню результатів цих досліджень для педагогічної практики.

Ключові слова: *Мюнхенська модель обдарованості, розвиток обдарованих учнів, педагогічний процес.*

Постановка проблеми. Упродовж ХХ століття між представниками різних наукових шкіл тривала інтенсивна дискусія щодо природи

обдарованості й таланту. Так, учені – представники генетичної психології доводили спадкове походження надзвичайних здібностей, когнітивні психологи обстоювали визначальну роль загального інтелекту, соціальні психологи наполягали на значущості середовища (чинники й обставини), практичні психологи й педагоги вирішальне значення надавали цілеспрямованому навчанню, вихованню, тренуванню.

Особливо гостра суперечка точилася між прихильниками теорій уроджених здібностей і тими, хто доводив, що без цілеспрямованої та тривалої підготовки, без підтримки й допомоги досвідчених, кваліфікованих учителів досягти вершин таланту вкрай складно, а почасти й неможливо [2, 725–747].

Відомий американський учений Б. С. Блум навіть розробив модель педагогічно стимульованого розвитку індивідуальних здібностей і досягнення найвищих рівнів майстерності [1].

Учений виокремлює три поступальних етапи цього процесу. Перший етап – це долучення до справи, свого роду ініціація. Унікальна роль учителя, вихователя на цьому етапі полягає в легкому, невимушеному, ігровому залученні дитини з якомога раннього віку до споріднених її інтересам і здібностям занять. Наступний етап настає тоді, коли індивід вже з певним багажем загальних і спеціальних знань та вмінь виявляє бажання й готовність докладати зусиль для подальшого росту. Завдання вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб забезпечити позитивну динаміку на шляху реалізації індивідуальних здібностей і здатностей, пропонуючи для цього максимум можливостей – освітніх, творчих, тренувальних, дослідницьких, експериментальних, конструкторських тощо. Коли учень починає присвячувати обраній справі практично весь вільний час, хобі трансформується в професію. Відтоді розпочинається фахове самовдосконалення, яке триває доти, поки молодий спеціаліст не вирішить, що для досягнення визначних результатів він потребує вчителя з надзвичайно високим рівнем знань, багатим життєвим досвідом, одним словом – харизматичну особистість. Щаслива зустріч з таким учителем допомагає стати професіоналом найвищого рівня, почасти недосяжного для інших. Однак, це вдається небагатьом, більшість індивідів задовольняється другим кваліфікаційним рівнем і на ньому зупиняється, причому не обов'язково через недостатні здібності. Вирішальною тут виявляється роль інтересу та мотивації.

Варто зауважити, що конструктивному, по суті, підходу до пізнання й розвитку обдарувань і талантів як педагогічно керованого процесу, теж часом бракує теоретичної ґрунтовності. Так, наприклад, для пояснення феномена дітей-вундеркіндів, які своїми досягненнями нерідко перевершують людей із незрівнянно більшим досвідом, висувається гіпотеза, яку практично неможливо підтвердити. Сутність її полягає в тому, що надзвичайних успіхів діти-вундеркінди досягають так

само, як і інші, завдяки навчанню й тренуванню, однак цей процес у них набуває настільки прискореного характеру, що його важко відстежити [2, 725–747].

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні преференції в дослідженнях обдарованості позначаються безпосереднім чином на варіативності визначень і тлумачень дотичних термінів і понять. Так, скажімо, у розумінні «обдарований» вживаються такі означення, як блискучий, видатний, експерт, геній, ранній, вундеркінд, талановитий. Проте з онтологічної точки зору ці концепти мають слабку легітимність, позаяк не відповідають критеріям достатності й необхідності в розкритті досліджуваного явища.

Це створює методологічні колізії на кшталт того, що термін геніальний можливо застосовувати лише до дорослих суб'єктів, які мають визначні досягнення, а терміни ранній, вундеркінд – виключно до дітей. Водночас дітей шкільного віку часто називають обдарованими і талановитими головню на підставі порівняння з ровесниками, а не по факту особливих досягнень. З іншого боку, коли говорять про дорослого, який має визначні досягнення, залишають не уточненим, чи це є насправді «дар», підкріплений сприятливими обставинами, чи результат наполегливої праці, іноді навіть «всупереч», а не «завдяки». І концепції вроджених когнітивних здібностей навряд чи спроможні тут зарадити справі, позаяк вони доволі слабо кореспондують з реальним життєвим досвідом індивідів.

Так звані когнітивісти, які у визначенні обдарованої особистості відштовхуються від розумових здібностей, теж не можуть бути певні, що результати психометричних тестів є закономірними, а не випадковими і зберігатимуть валідність у більш віддаленій перспективі. Крім того, психометричні тести обдарованості, які спрямовані здебільшого на виявлення інтелектуальних здібностей (IQ), не підходять для діагностики спеціальних здібностей, таких, наприклад, як уміння грати в шахи, музикальність, фізична вправність, а між тим останні потребують не меншої уваги. І, отже, коли специфічні, рідкісні таланти проявляються спонтанно, скажімо в підлітковому чи юнацькому віці, виникає питання, чи були і наскільки були втрачені можливості для їх підкріплення та розвитку на попередніх етапах дорослішання.

Вочевидь дослідження й визначення обдарованості потребують комплексного процесуального підходу, причому з охопленням горизонтальних, вертикальних і результативних віх становлення і розвитку таланту. Принаймні це може зменшити ймовірність зарахування до когорт обдарованих тих дітей, які демонструють тимчасові сплески випереджального розвитку завдяки неймовірним старанням батьків у тренуванні, муштруванні тих чи тих здібностей. І

навпаки, не залишити поза увагою дійсно обдарованих дітей, які через втрату мотивації, несприятливі обставин перетворюються на нігілістів, бунтарів або ж андеречіверів, тобто тих, хто з різних причин не втілює власні обдарування в реальні досягнення.

Викладені вище дискусійні питання не варто розцінювати як ознаку того, що дослідження проблем обдарованості повсякчас наштовхуються на нездоланні суперечності й смислові колізії. Насправді в цьому науковому полі можна знайти набагато більше спільного, релевантного, аніж критично розбіжного. Більшість наукових праць є суголосними за глибинними змістами і відрізняються здебільшого концептуальними наголосами та способами реалізації науково-пошукових цілей. Проблема полягає в іншому, і на це звернув увагу німецький фахівець у галузі обдарованості Курт Хеллер (1919–1990), різновекторність пошуку, концептуальна неузгодженість ускладнюють задачу напрацювання конвенціонально погодженої й науково валідної метатеоретичної платформи для досліджень цього напрямку. Як наслідок, розмивається сутність і теоретичне значення самого поняття «обдарованість», що може призводити до неточності й навіть спекулятивності деяких дефініцій та теоретичних положень [6, 3–23].

Зокрема К. Хеллер зауважує, що нерідко особистість визнають обдарованою по факту її визначних досягнень, і навпаки, теорії надзвичайних досягнень легітимізують з опертям на природні здібності. Таким чином, утворюється порочне коло: результат пояснюють причиною, а причину – результатом. Чимало аргументації здійснюється лінійно на кшталт: якщо хтось має визначні досягнення, то це означає, що ця особа є обдарованою і навпаки, якщо ти обдарований, то маєш продемонструвати визначні досягнення (принаймні, якщо не існує критичних зовнішніх перешкод). І отже, досить проблематично диференціювати обдарованість і визначні досягнення як об'єкти дослідження [6, 3–4].

Складність і багатовимірність проблематики обдарованості вимагає її вивчення й аналізу з позицій динамічної, інтерактивної багатофакторності. Вочевидь, щоб уникнути плутанини в термінах і поняттях, необгрунтованих умовиводів або ж класифікацій за спрощеними, лінійними схемами, ученому-досліднику слід брати до уваги всю сукупність предикторів, чинників та обставин становлення і розвитку обдарованої особистості. Це досить складна задача, і саме на неї орієнтуються в своїх дослідженнях Курт Хеллер та його німецькі колеги.

У цій науковій розвідці ми поставили **за мету** на основі низки теоретичних **методів** (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення тощо) проаналізувати концептуальні підходи німецьких учених до дослідження обдарованості, втілені в Мюнхенській моделі.

Виклад основного матеріалу. Мюнхенська модель обдарованості ґрунтується на процесуальній багатофакторності. Це означає, що сукупність факторів підлягає дослідженню не з позицій статичності, а інтерактивної динаміки, у зв'язку з чим цю модель іще називають динамічною (Munich Dynamic Ability-Achievement Model – MDAAM (див. рис. 1) [6, 7].

Динамізму теоретичній моделі, про яку йдеться, додав А. Зіглер обґрунтуванням діяльнісного репертуару реалізації обдарованостей і талантів. У його авторському доробку діяльність обдарованого індивіда розглядається й оцінюється головним чином з точки зору масштабності та якості змін, які вона викликає. Діяльнісна стратегія обдарованої особистості визначається як готовність і здатність скористатися наявним арсеналом можливостей для розвитку власних здібностей, досягнення досконалості, майстерності в обраній галузі діяльності. У разі недостатності можливостей для реалізації індивідуальних цілей розвитку обдарований суб'єкт має вдаватися до перетворення зовнішніх умов, ініціювати, прискорювати необхідні й бажані зміни в оточенні, гнучко поєднуючи адаптивні та креативні стратегії дій [7; 5].

Звертаємо увагу, що ідея взаємодії обдарованого суб'єкта з оточенням закладена також у визначенні обдарованості, сформульованому К. Хеллером, а саме: обдарованість – це індивідуальний когнітивний і мотиваційний потенціал, який у межах певних соціальних і культурних умов дає змогу досягати блискучих результатів в одній або кількох галузях, наприклад, у математиці, лінгвістиці, мистецтві, розв'язувати понадскладні теоретичні і практичні задачі [4, 141].

Із наведеного визначення К. Хеллера випливає, що зовнішні чинники, зокрема соціальне середовище, окреслюють умови, а культура – межі розвитку таланту. Обдарований суб'єкт як мінімум має їх урахувати і як максимум обирати спосіб дій, які викликать очікувані зміни в оточенні. Унаслідок такої активності можуть виникати додаткові сприятливі або несприятливі стимули, мотиватори чи демотиватори, щосвоєю чергою спонукатиме індивіда вдаватися до нових кроків задля реалізації власних здібностей (діалектика взаємодії внутрішніх і зовнішніх модераторів).

До найбільш значущих особистісних якостей, які сприяють прогресивному розвитку талановитої молоді, і які справді варті педагогічної уваги, німецькі вчені відносять: високі інтелектуальні здібності; креативність (оригінальність, гнучкість, новаторство); соціальну компетентність (уміння планувати, лідерські якості, самовладність у соціальних інтеракціях); пам'ять, допитливість; практичний інтелект; самоконтроль, відповідальність; упевненість у власній ефективності; самостійність суджень; позитивну Я-концепцію і адекватну оцінку власних здібностей [6, 7].

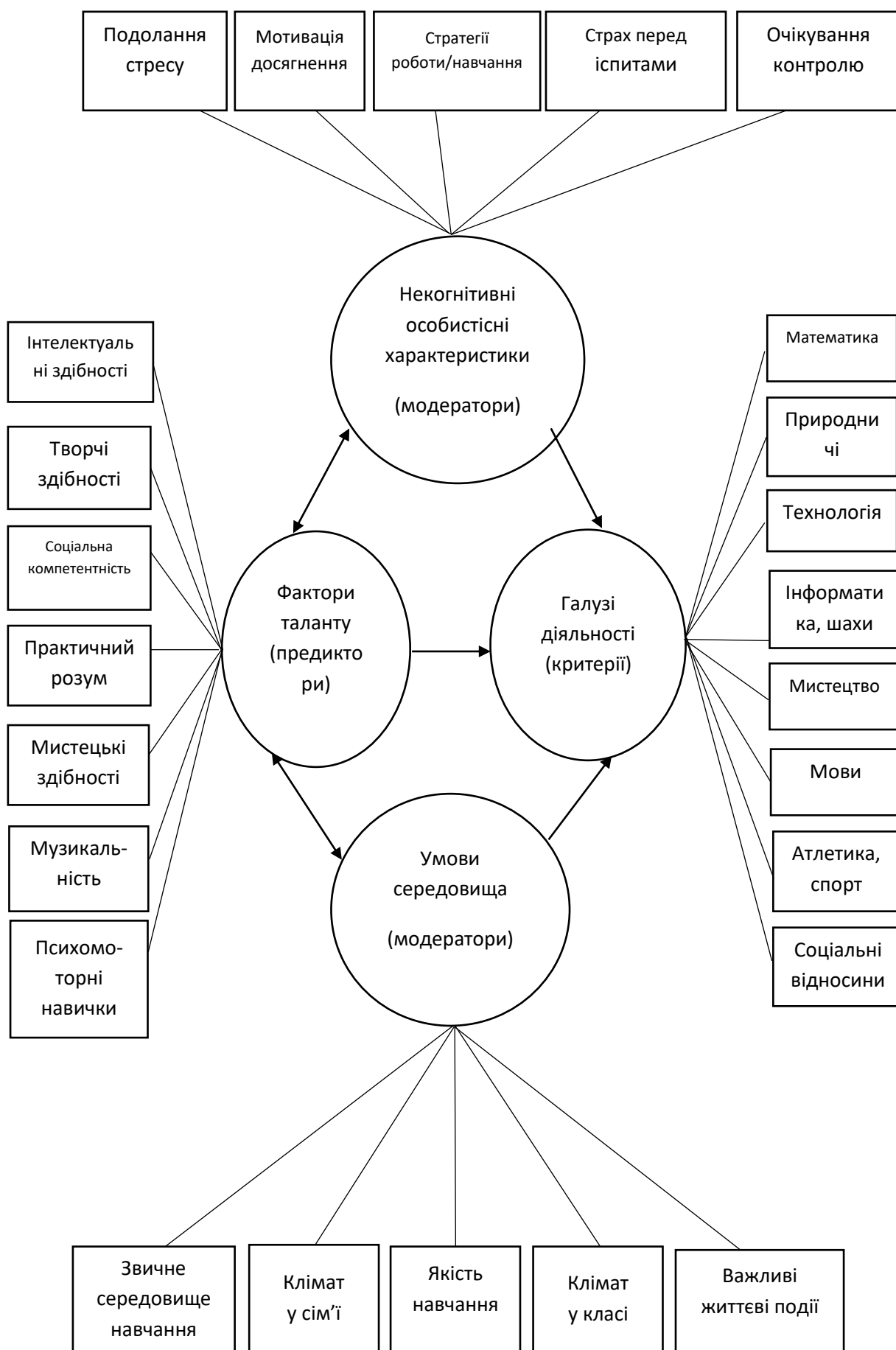


Рис.1. Мюнхенська модель обдарованості

Слід зазначити, що попри деяку подібність до інших багатофакторних моделей обдарованості (Г. Гарднера, Ф. Гане, Р. Стернберга), Мюнхенська модель позначена оригінальністю в тому, що стосується комплексного, процесуального підходу до дослідження обдарованості як здатності індивідів досягати досконалості й видатних результатів в одному або кількох видах діяльності – інтелектуальній, лінгвістичній, математичній, технічній, артистичній, конструкторській тощо.

У другому варіанті Мюнхенської моделі (див. рис. 2), розробленому А. Зіглером і колегами, втілена ідея встановлення й посилення зв'язку між теоретичними дослідженнями обдарованостей і талантів та практичним психолого-педагогічним процесом [6, 8]. Під таким кутом зору досягнення обдарованого суб'єкта розглядаються як кумулятивний результат зреалізованих природних предикторів і цілеспрямовано застосованих освітньо-виховних практик. При цьому природні й набуті здібності, якщо й розглядаються як різнополюсні, то виключно для з'ясування їхньої ролі в цілісному та динамічному процесі розвитку обдарованої особистості.

Курт Хеллер наголошував свого часу, що різноманіття індивідуальних проявів талантів вимагає диференційованих навчальних програм і стратегій їх реалізації [3, 62]. Це логічно впливає з того, що навчальні методи мають бути релевантними учнівській аудиторії та інструментально адекватними освітнім задачам. Скажімо, дітям молодшого віку з притаманною їм непосидючістю і схильністю до спонтанного вираження думок і дій краще підійде структурно упорядкований алгоритм навчання, тоді як для учнів старшого віку, особливо інтелектуально розвинених, більш важливі варіативність і свобода у процесі навчання, позаяк вони дають змогу обирати власний темп і траєкторію росту. К. Хеллер підмітив, що організація гетерогенних (багатогалузевих) груп для обдарованих учнів, яку практикують у деяких німецьких гімназіях – це вже добре, але недостатньо для забезпечення оптимальних умов для розвитку талантів. Попри те, що у часті у таких групах 10–20 % найбільш здібних гімназистів дає порівняно більше шансів для розвитку, залишаються в силі курикулярні обмеження щодо вибору змісту, темпів і способів навчання. І, отже, нерідко виникають ситуації, коли здатності й потреби в розвитку обдарованих учнів виразно дисонують з умовами навчального закладу.

За великим рахунком у роботі з обдарованими учнями, на переконання К. Хеллера, необхідно відповісти на три ключові запитання:

1. Чому слід розвивати освіту обдарованих?
2. Що саме необхідно підтримувати, симулювати – розвиток спеціальних (галузевих) здібностей чи загальних інтелектуальних здібностей?

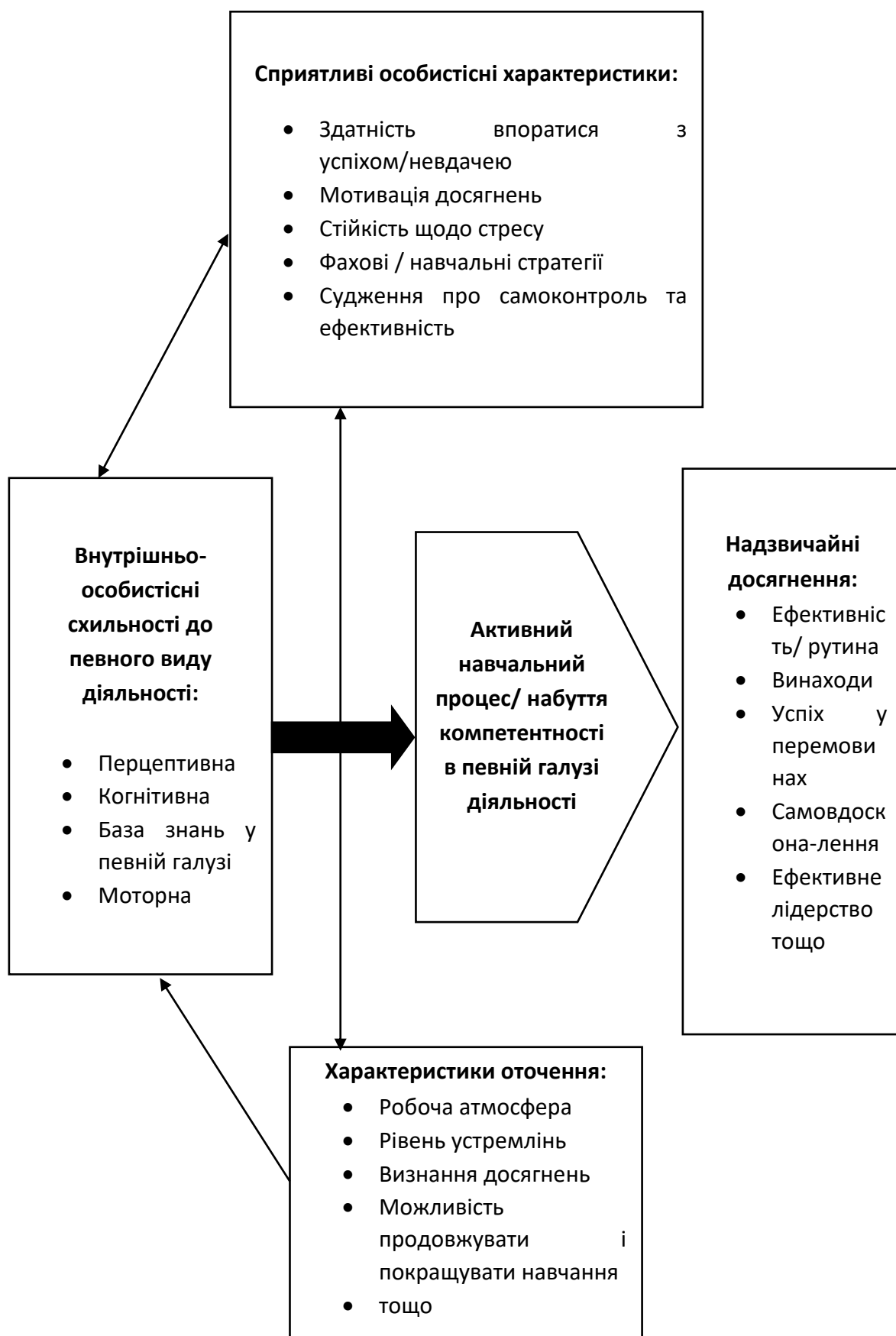


Рис. 2. Варіант Мюнхенської моделі обдарованості (динамічної) за авторством А.Зіглера.

3. У який спосіб і де надавати педагогічну підтримку обдарованій молоді? [3, 62].

Постановка *першого питання* є, на перший погляд, дещо несподіваною, тому що існує чимало вагомих аргументів на користь сприяння освіті обдарованих (найчастіше їх наводять у сув'язі з проблемами особистісної самореалізації, людського фактору, творчого потенціалу спільноти, конкурентоспроможності держави). Проте існують і інші думки з цього приводу, які, можливо, не так часто озвучуються, але, тим не менше, здатні чинити явний чи латентний вплив на свідомість людей.

Так, наприклад, борці за соціальну справедливість критикують наміри виокремлювати й стимулювати освіту обдарованих як намагання «перетягнути канат» соціальних пільг на бік порівняно невеликої групи дітей. Дехто навіть убачає в цьому порушення принципу егалітарності в освіті, що може призводити до нових видів сегрегації. Інші критикують практику запровадження спеціальних програм для обдарованих дітей, називаючи це невдалим експериментом, що завершиться вихованням мало пристосованих до реального життя і соціуму «ботаніків» [3, 63–64].

На противагу скептикам К. Хеллер обстоював необхідність розвивати освіту обдарованих як особний напрям. Свою позицію він аргументував тим, що діти з надзвичайними здібностями мають такі самі права на особливе ставлення, як і діти з психічними і фізичними вадами. На переконання вченого, обдаровані діти мають отримувати з боку спільноти принаймні стільки ж уваги й піклування, як і діти з особливими потребами, для яких ретельно розробляються спеціальні програми й методики, виділяються цільові ресурси.

Друге питання стосується адаптації навчального процесу до розвиткових потреб і можливостей обдарованих учнів. На думку К. Хеллера, тут стануть у нагоді компенсаторні та прискорювальні освітні стратегії. Першу з них (компенсаторну) слід застосовувати з метою подолання прогалин у знаннях, слабких місць, що гальмують прогрес, а другу – для прискореного опанування змісту навчальних предметів із елементами його розширення і збагачення. При цьому збагачення важливо розуміти не як просте доукомплектування змісту додатковими фактами та інформацією, а як можливість сформувати в учнів метакогнітивну компетентність, здатність синтезувати ідеї, думки в широкому теоретичному форматі.

Третє питання – де і яким чином надавати підтримку обдарованим дітям – тісно пов'язане з проблемою диференціації освітнього процесу. Як зазначає К. Хеллер, диференціація може набувати форм групового, профільного навчання в межах навчального закладу, або ж забезпечуватися різними за рівнем і спеціалізацією навчальними закладами. У Німеччині зовнішня або міжшкільна диференціація є, по суті,

розподілом учнів за такими різновидами навчальних закладів, як гімназія, реальна школа, головна школа, професійна школа, загальна школа. На додаток у кожному із різновидів шкіл можливо створювати спеціалізовані класи, а в класах – групи з вивчення окремих предметів – математики, мов, мистецьких дисциплін тощо [3, 64–65].

Ці форми і способи диверсифікації освітньої підготовки до певної міри полегшують обдарованим дітям вибір шляху самореалізації, однак під питанням залишається оптимізація темпу навчання та можливості одержувати знання й досвід поза межами нормативних навчальних програм. Власне йдеться про конструювання індивідуальних траєкторій розвитку за безпосередньою участю здібних, обдарованих учнів, що, на думку К. Хеллера, можливо реалізувати шляхом рухливого, гнучкого групування учнів для навчання з випереджальним графіком, занять з окремих предметів, проходження навчальних тем, реалізації дослідницьких проектів. Гнучкість полягає в тому, що група, яка вичерпала продуктивні ресурси й цілі розвитку, може бути перепрофільована, переформатована за складом учасників, поставлена в умови розв'язання нової, складнішої задачі тощо.

Творці Мюнхенської моделі переконують освітній загал у тому, що найкращі умови для розвитку здібних учнів створюються тоді, коли враховується специфіка таланту (галузь прикладання, форми, способи втілення), а також беруться до уваги індивідуальні характеристики обдарованих учнів, передусім такі, як пам'ять (швидкість і обсяг оперативної пам'яті); інформація про те, що є живильним середовище для розвитку того чи того виду таланту. З огляду на це недоцільно і непродуктивно говорити про обдарованість загалом, натомість науково-пошукові і прикладні задачі типу «наскільки обдарований?» слід доповнювати не менш важливим кластером - «обдарований у чому, для чого?». На думку авторів Мюнхенської моделі, такий методологічний підхід принесе більше користі в аспекті сприяння освіті талановитої молоді. Зростатиме вірогідність того, що обдарованим учням пропонуватимуть саме ті можливості й ресурси, яких вони дійсно потребують, а не ті, які є доречними з точки зору загальних знань і суб'єктивних уявлень та переконань дорослих – вчителів, батьків, консультантів тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Здійснений у цій науковій розвідці аналіз Мюнхенської моделі обдарованості дає підстави схарактеризувати її (модель) як таку, що позначена оригінальністю й конструктивністю. Модель побудована за принципом процесуальної багатофакторності, що передбачає моніторинг динамічного взаємовпливу природних задатків (предикторів) та зовнішніх умов (факторів). При цьому вагоме значення

надається педагогічним засобам і методам управління процесом розвитку здібностей учнів із метою забезпечення його поступальної поетапності й цілісності. Кумулятивний результат цього процесу зумовлюється і визначається комплексним урахуванням індивідуальних можливостей учнів (когнітивних, мотиваційних, діяльнісних), їхніми досягненнями в тій чи тій галузі (математика, лінгвістика, мистецтво, технологія тощо), ефективністю наданої педагогічної підтримки (компенсаторні, прискорювальні стратегії; збагачення, розширення, диференціація, індивідуалізація, спеціалізація змісту навчання тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom, B. S. E. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
2. Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725–747.
3. Heller, K. A. (2009). Gifted education from the German perspective. In *Routledge International Companion to Gifted Education*, (pp. 61–66). London: Routledge.
4. Heller, K. A. (1989). Perspective on the diagnosis of giftedness. *German Journal of Psychology*, 13, 140–159.
5. Sternberg, R., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
6. Ziegler, A. Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In Kurt A. Heller, Franz J. Monks, Robert J. Sterberg, Rena Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 3–23). Amsterdam.
7. Ziegler, A. *The Actiotope Model of Giftedness*. Retrieved from: http://www.gigers.com/matthias/gifted/actiopic_model.html.pdf.

РЕЗЮМЕ

Лавриченко Наталья. Ключевые концепты Мюнхенской модели одаренности.

Статья посвящена проблемам одаренности, в частности тому, как их решают немецкие ученые, авторы Мюнхенской модели одаренности. Обозначенная модель подлежит анализу в аспектах ее теоретического практико-прикладного значения. Особое внимание обращено на методологию научных исследований в сфере одаренности, а также на значимость результатов этих исследований для педагогической практики.

Ключевые слова: Мюнхенская модель одаренности, развитие одаренных учеников, педагогический процесс.

SUMMARY

Lavrychenko Nataliia. Key concepts of the Munich model of giftedness.

The article is devoted to the problems of giftedness, in particular, the ways they are solved by German scholars, the authors of the Munich model of giftedness. This model is subject to analysis in aspects of its theoretical and practically applied significance. Special attention is paid to the methodology of the research in the field of giftedness, as well as to the significance of the results of these studies for the pedagogical practice.

The creators of the Munich model convince the educational community that the best conditions for the development of capable students are created when the specificity of the talent (field of application, forms, methods of embodiment), as well as the individual characteristics of gifted students, first of all, such as memory, are taken into account. According to the authors of the Munich model, such a methodological approach will bring more benefits in terms of promoting the education of talented youth. The probability that gifted students will be offered exactly the opportunities and resources they really need, and not those that are relevant in terms of general knowledge and subjective perceptions and beliefs of adults – teachers, parents, counselors, etc. – will increase.

The study found out that the Munich model of giftedness was based on the procedure multifactor principle. Its practical and applied significance is made up by its representing the complex, dynamic interplay of natural inputs (predictors), external factors and pedagogical conditions of developing a gifted personality. The pedagogical component of the model turns out to be a system-driven factor, which ideally should ensure the integrity and purposefulness of developing giftedness and talents as a step-by-step process. The role of the pedagogical component in developing giftedness and talents is determined and objectified by the growth of students individual abilities (cognitive, motivational, activity), the successes they achieve in the certain branch (mathematical, linguistic, artistic, technical, etc.), the efficiency of the pedagogical strategies and practice (compensatory, accelerating strategies, enrichment, expansion, differentiation, individualization, specialization of the content of training, etc.).

Key words: Munich model of giftedness, gifted students development, pedagogical process.

УДК 37.012.3

Петро Лещенко

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-7467-9704
DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/144-152

КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено актуальній для української педагогічної реальності проблемі – вивченню американського досвіду використання комп'ютерних ігор для розвитку в учнів середніх шкіл історичного мислення. У статті з'ясовано сутність категорії історична цифрова грамотність.

Обґрунтовано, що використання історичних симуляційних ігор є важливим засобом розвитку когнітивних, колаборативних, комунікативних та креативних умінь учнів. Висвітлено особливості й визначено умови ефективного використання комп'ютерних ігор на уроках історії у старших класах шкіл США.

Ключові слова: американський досвід, історична освіта, середня школа, комп'ютерні ігри, історична цифрова грамотність.

Постановка проблеми. Сучасний час є захоплюючим і складним для навчання історії. Стратегії вивчення історичного матеріалу, що реалізуються на різних ланках освітніх систем, мають важливе значення для розвитку громадянського суспільства не тільки в окремій країні, але і для всієї планетарної спільноти. Мирне співіснування різних держав ґрунтується на інтегральному історичному сприйманні подій, що відбулися в минулому. Інтегральне історичне сприймання минулого передбачає: інтегральний аналіз подій, зокрема з точки зору переможців воєнного конфлікту, а також під кутом зору переможених; порівняння здобутків і втрат кожної із сторін конфлікту; визначення можливостей, яких можна було б досягти за умови уникнення силового розв'язання протистояння. Такий підхід до навчання історії є особливо актуальним для української педагогічної реальності, оскільки стимулює формування конструктивної історичної пам'яті, що уможливлує в майбутньому приймання виважених рішень щодо розв'язання конфліктних ситуацій різного виду. Саме розвиток когнітивних умінь при вивченні історії допоможе учням орієнтуватися в усе більш складному, глобалізованому і гіперпов'язаному світі.

Навчання учнів історично мислити починається з деконструкції міфу про те, що історія – це завершена структура знань, які будуть засвоєні учнями, перш за все, шляхом запам'ятовування і заміна його на розуміння історії як динамічного, суперечливого й незавершеного процесу. Створення умов для глибокого різностороннього і водночас активного сприймання історичного процесу стає важливим педагогічним завданням.

Сучасним учителям потрібно усвідомити, яку цінність становить використання цифрових технологій, зокрема комп'ютерних ігор, для оволодіння історичними знаннями. У цьому контексті особливо цінним є досвід американських науковців, які впевнено виступають лідерами в розвитку цифрової гуманістичної педагогіки, у т. ч. цифрової історії [1].

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі розвитку цифрової історії, формування історичної цифрової грамотності в учнів як засобу досягнення важливої мети – допомогти учням історично мислити у стрімко мінливі часи присвячено наукові пошуки Т. Ганген (T. Hangen) [5], Т. Келлі (T. Kelly) [6], Д. Кохена (D. Cohen) [3], Р. Розенцвейга (R. Rosenzweig) [3], К. Щрум (K. Schrum) [10] та ін. Гра в минуле з використанням цифрових відеоігор у курсах історії для учнів середньої школи, майбутніх і працюючих учителів є предметом досліджень Р. Болстад (R. Bolstad) [2], Дж. МакКола (J. McCall) [8; 9], А. М. Вайнрайта (A. M. Wainwright) [12], А. Стаматіса (A. Stamatis) [11].

Мета статті: висвітлити особливості використання комп'ютерних ігор на уроках історії у старших класах шкіл США.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження:** аналіз, порівняння, синтез, абстрагування й узагальнення, нетнографія вебсторінок, блогів, що забезпечило визначення та висвітлення особливостей використання комп'ютерних ігор на уроках історії у старших класах шкіл США.

Виклад основного матеріалу. Історичні знання учні набувають в американських школах у межах курсу соціальних дисциплін, що зазвичай поєднує вивчення історії, географії, основ економіки, державного управління, суспільствознавства, соціології й антропології. В останні роки відбувся стрімкий розвиток цифрових джерел, ресурсів, інструментів, що вплинуло на трансформацію підходів і методів навчання історії в системі американської освіти, оскільки технології надають привабливі можливості для вивчення навчального матеріалу, сприяють формуванню історичної цифрової грамотності.

За визначенням доцента кафедри історії США XIX–XX сторіччя, Вустерського державного університету (штат Массачусетс) Т. Ганген (T. Hangen), історична цифрова грамотність (historical digital literacy) передбачає сформованість в учнів умінь використовувати для вивчення минулого цифрові інструменти та ресурси, що дозволяють кодувати, зберігати, здійснювати пошук інформації, аналізувати дані, створювати візуальні презентації [5, 1192]. На основі оволодіння основними принципами роботи з цифровими технологіями в учнів формується здатність змінювати, відновлювати або створювати нові пізнавальні інструменти для отримання історичних знань. Учні, що володіють історичною цифровою грамотністю, демонструють широту та гнучкість мислення, залишаючись відкритими для нових і часто мимовільних способів використання цифрових інструментів,

запозичених із різних джерел. Вони трактують себе як творців, а не просто споживачів історичних знань.

Одним із найважливіших підходів до формування історичної цифрової грамотності є ознайомлення учнів із цифровими технологіями, які допомагають їм проектувати знання минулого й ділитися ними з іншими. Таке навчання ґрунтується на засадах цифрової гуманістики. Особливу роль відіграють цифрові технології, які генерують нові методи наративізації, презентації та поширення історичних знань в аудіо-, візуальних, цифрових, віртуальних або нелінійних форматах шляхом використання ігор, програмних додатків, симуляторів, нетекстових наративів та порт фоліо [5, 1200].

Як стверджують учені, цифрові ігри вперше з'явилися у класах американських шкіл у 1980-х роках під час епохи компакт-дисків. Прийняття педагогами ігор було повільним, але неухильно зростало. Протягом останнього десятиліття спостерігається збільшення кількості вчителів, які використовують цифрові ігри під час навчання.

Нещодавнє опитування, проведене Центром Джоан Ганз Куні (Joan Ganz Cooney Center) дало такі результати: 32 % учителів середньої школи повідомили, що використовують цифрові ігри 2–4 рази на тиждень у своїх класах, 18 % – використовують їх щодня (Millstone, 2012). Більша частина цього використання пов'язана з навчальними іграми, лише 18 % повідомляють про використання й адаптацію комерційних ігор для навчання у класі [7, 22].

Викладачам історії важливо вміти визначити умови використання ігор для забезпечення достатнього рівня якості навчання. Саме цій проблемі присвячено широко відому в англомовному світі книгу «Гра в минуле» ("Gaming the Past"), яка стала першим посібником із використання відеоігор у процесі вивчення історії [8]. Її автор, доктор філософії Єремія МакКолл є педагогом, письменником і міжнародно визнаним дослідником питань використання відеоігор та інших інтерактивних технологій на уроках історії в середніх та старших класах американських шкіл. Є. МакКолл має двадцятирічний досвід викладання історії в середній школі в Цинцинатті (Cincinnati Country Day School). Він підтримує веб-сайт gamingthepast.net, присвячений використанню історичних симуляцій у навчальному процесі.

Давши визначення історичної симуляційної гри як такої, що моделює реальний світ, Є. МакКолл звертає увагу на необхідність визначення критеріїв ефективності гри в педагогічному контексті [8,22]. «Одним із активів використання історичної симуляційної гри для навчання, – за Є. МакКолом, – є її потенціал служити як пояснювальна модель – системноорієнтоване пояснення того, що і як функціонує в реальному світі» [8, 22]. Ігри можуть бути потужним засобом для пояснення обмежень і можливостей, із якими люди живуть і діють у реальному світі [8, 23].

Усвідомлення цих обмежень і можливостей, на переконання науковця, є важливою складовою розуміння учнями, чому певні історичні результати були більш вдалим, ніж інші [8, 23]. Вдала гра не повинна абсолютно точно відтворювати всі історичні деталі. Критерієм ефективної симуляційної гри є наступне: її основний ігровий процес повинен запропонувати виправдані пояснювальні моделі історичних систем... історична симуляційна гра має пропонувати інтерпретацію, яка є виправданою: розумно побудована на основі наявних доказів [8, 23].

Ґрунтуючися на власному педагогічному досвіді, МакКолл стверджує, що такі ігри, як «Цивілізація», «Політична машина», «Східно-Індійська Компанія», «Універсальна Європа» пропонують кілька виправданих моделей історичних систем і можуть бути успішно використані для навчання історії [8, 27].

Він продовжує досліджувати й писати про ефективне використання відеоігор у класі [9]. На сучасному етапі Є. МакКолл реалізує довготривалий інтерактивний історичний проект за допомогою цифрового інструменту (Twine interactive history project). «Twine» – це інструмент для створення інтерактивної віртуальної реальності у формі веб-сторінок і доступний як безкоштовне завантаження для Windows та Linux. Це програмне забезпечення популярне для розробки гіпертекстових наративів та ігор, оскільки не вимагає знання будь-яких мов програмування, як більшість інструментів для розробки ігор. Є. МакКолл залучив до розробки історичних імітаційних ігор як форми історичної інтерпретації учнів 9–12 класів середньої школи в Цинцинатті. Про методи використання цифрових технологій упродовж реалізації історичного інтерактивного проекту Є. МакКолл створив відеоролик і розмістив його у YouTube [4].

Охарактеризуємо результати проведеного у 2016 році американськими науковцями дослідження, спрямованого на вивчення можливостей та проблем використання цифрових ігор у ході вивчення соціальних дисциплін у старших класах середніх шкіл [7]. Хоча використання різних видів ігор є загальноприйнятим підходом до навчання в багатьох американських учителів, однак поширення цифрових ігор у повсякденній навчальній практиці спостерігається дещо повільніше. Це стосується навчальних ігор (ті, що спеціально призначені для навчання) та комерційних ігор (ті, що були створені для розваг, але успішно використовуються для навчання).

Заслугує пильної уваги досвід семирічного експериментального дослідження щодо використання гри «Цивілізація IV» в ході навчання учнів 9 класу, здійсненого Є. МакКолом на базі середньої школи в Цинцинатті, яка має відповідне комп'ютерне середовище і програмне забезпечення [7, 36–37].

«Цивілізація IV» – це довготривала гра, у якій гравці управляють обраною цивілізацією впродовж 6000 тис. років симульованої світової історії.

На відміну від навчальних історичних ігор, які можна знайти в інтернеті, ця гра є комплексною і складною. Аналіз отриманих результатів (успіхів і помилок) допоміг розробити рекомендації до використання гри у класі.

Перший етап поєднує установку обладнання й ознайомлення учнів із грою. Педагог має переконатися, що гра установлена на всіх комп'ютерах і готова для використання. Спочатку учнів вчать, як грати. У зв'язку з тим, що «Цивілізація IV» є складною грою, педагог здійснює характеристику гри, використовуючи проектор під час пояснення визначальних її особливостей.

Як тільки учні отримують уявлення про гру, вони переходять до безпосередньої гри. У випадку з «Цивілізацією IV» кожному учню спочатку було поставлено завдання облаштувати щонайменше два міста, покращивши принаймні одну земельну плиту за допомогою робітника й досліджуючи виробництво металу. Ставити такі завдання має сенс, якщо учень розуміє і знає базові правила гри та вміє їх реалізувати.

Після того, як учні оволоділи базовими знаннями про гру, настає час активно їх залучити до спостереження й записів гри. З учнів були сформовані пари, при цьому одна особа відповідала за записи, тоді як інша контролювала гру. Під час ігрового сеансу учні обмінюються ролями. Робота в парах заохочує учнів до співпраці й активного спостереження за ігровим процесом. Записи на основі активного спостереження відіграють вирішальну роль для формування навичок критичного аналізу ігрових моделей.

У довгостроковій перспективі учням було поставлено завдання уважно слідкувати за такими елементами:

1. Назви і географічне розташування міст.
2. Підрозділи або будівлі, які кожне місто будує відповідно до:
 - а) року початку будівництва;
 - б) року завершення будівництва;
 - в) причини вибору покращення підрозділу або міста.
3. Взаємодія з іншими цивілізаціями, ураховуючи їх вимоги, зокрема ті, що пара гравців виконала, і які отримала результати.
4. Динаміка змін підрозділів, ураховуючи бої з тваринами, людьми та їх результати, відкриття нових речей, знаходження поселень.
5. Порядок вибраного дослідження, наприклад, реалізації технології, яку пара вибрала:
 - а) рік початку дослідження;
 - б) рік завершення дослідження;
 - в) чому пара вибрала саме такий шлях дослідження.
6. Будь-які хороші або погані події (банкротство; міські повстання тощо) [7, 36].

Учням також дається вказівка зберегти гру, коли вони досягнуть певних років у ході гри (наприклад, 3500 років до нашої ери, 2500 років до нашої ери; 2000 років до нашої ери, 1500 років до нашої ери...).

Комбінування записів і збереження ігор забезпечує набір даних, які учні можуть використати в майбутньому. Хоча специфіка записів може відрізнятися, акцентування на спостереженні й нотатках є визначальною умовою, що уможливлює використання історичних симуляційних ігор. Як тільки учні навчаться грати в гру, а також співпрацювати в якості ігрового партнера зі спостерігачем, настає етап повторного вивчення у класі історії стародавнього світу на основі набутого ігрового досвіду. Отримані навчальні завдання дуже часто стимулюють продовження гри.

Це є корисний педагогічний підхід щодо використання такої складної гри як «Цивілізація IV», у процесі якої учні не тільки знайомляться з грою, а й мають можливість повертатися до неї, як тільки виникають відповідні навчальні ситуації, що можуть поєднувати ігрові моделі та історичні факти у процесі оволодіння відповідними знаннями.

Під час заняття учні залучаються до таких видів діяльності:

- 1) визначення всіх соціальних елементів у грі;
- 2) вибір найкращої концепції соціального розвитку для ігрової реальності;
- 3) обговорення, за яких умов ефекти від реалізації ігрової концепції є аналогічними наслідкам реалізації тієї самої концепції в історичних реаліях [7, 37].

Опис зростання одного зі створених міст упродовж часу і встановлення співвідношення між доступними ресурсами й розвитком міста є ключовими аспектами гри, яка поєднує такі дії:

1. Вивчення характеристик лідера у грі й порівняння з особистісними характеристиками реальних світових лідерів.
2. Надання характеристик ігрового героя реальному історичному персонажу.
3. Використання ігрового редактора для реконструкції грубої географії місця й обговорення впливу географічних умов на розвиток цивілізації [7, 37].

На кінець року навчання учні реалізували складні ігрові завдання: вони практикували колоборацію та спостереження, вивчили історичну симуляцію в деталях і отримали досвід, яким чином ігрові моделі можуть допомогти глибше зрозуміти сутність різних історичних систем [7, 37].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Цифровий світ відкриває нові можливості для учнів вивчати історію з допомогою технологій, інструментів та платформ двадцятого першого століття. Цілеспрямоване та своєчасне прийняття цифрових ресурсів, зокрема комп'ютерних ігор, допомагає вчителям історії досягти значущих навчальних цілей. Це вимагає від педагогів індивідуальних та колективних зусиль відкривати й використовувати нові технології, сміливо впроваджувати педагогічні інновації. Звичайно, формування історичної цифрової грамотності

передбачає використання комп'ютерних ігор для досягнення значущої мети – допомогти учням історично мислити у стрімко мінливі часи.

Проведене дослідження показало, що для ефективного використання вчителями історії цифрових ігор педагоги повинні бути достатньо компетентними у двох областях. По-перше, розуміння природи і змісту історії як дисципліни і педагогічних цілей навчання історії, по-друге, знання різних видів ігор та їх характеристик. Володіючи ґрунтовними знаннями в обох цих областях, учителі можуть забезпечувати баланс між грою учнів із історичними ідеями в ході цифрових ігор та реалізацією прийомів, що дозволяють учням вийти з ігрової реальності, щоб обговорити й відобразити їх досвід, у тому числі його сильні сторони та обмеження, для вивчення історії. Це дослідження вказує на те, що глибока компетенція учителів в обох галузях може бути сформована завдяки партнерству та співпраці між педагогами, учнями, науковцями, геймерами й розробниками. Цифрові технології безсумнівно трансформують освіту і викладачі історії повинні активно працювати над формуванням в учнів історичної цифрової грамотності, що допоможе забезпечити в майбутньому ефективне вивчення минулого. Подальшого дослідження потребує з'ясування особливостей використання комп'ютерних ігор при вивченні природничо-математичних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В., Лещенко, М., Тимчук, Л. (2017). *Цифрова гуманістична педагогіка*. Астрая (Bykov, V., Leshchenko, M., Tymchuk, L. (2017). *Digital humanistic pedagogy*. Astraia).
2. Bolstad, R. (2017). *Playing for peace: Complex role-play gaming in high school history: A case study*. NZCER.
3. Cohen, D., Rosenzweig, R. (2005). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Penn Press.
4. *Crafting Interactive Histories: Twine and Choice-Based Interactive Historical Texts*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=OgpY_9brdLU
5. Hangen, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *Journal of American History*, Vol. 101, Issue 4, 1192–1203.
6. Kelly, T. (2016). *Teaching History in the Digital Age (Digital Humanities)*. U OF M DIGT CULT BOOKS.
7. *Learning, Education and Games: Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts*. (2016). ETC Press. Retrieved from: <http://press.etc.cmu.edu/>
8. McCall, J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. Routledge.
9. McCall, J. (2016). Teaching History with Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices. *Simulation & Gaming*, Vol. 47, Issue 4, 517–542.
10. Schrum, K., Sleeter, N. (2013). Teaching History Online: Challenges and Opportunities. *OAH Magazine of History*, Vol. 27, No. 3, 35–38.
11. Stamatis, A. (2016). *Thinking: A Study of Videogames in High School History Classes: A research paper submitted in conformity with the requirements For the degree of Master of Teaching*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

12. Wainwright, A. M. (2014). Teaching Historical Theory through Video. *The History Teacher*, Vol. 47, Issue 4, 579–612.

РЕЗЮМЕ

Лещенко Петр. Компьютерные игры в процессе изучения истории: американский опыт обучения истории учащихся средней школы.

Статья посвящена актуальной для украинской педагогической реальности проблеме – изучению американского опыта использования компьютерных игр для развития у учащихся средних школ исторического мышления. В статье выяснена сущность категории историческая цифровая грамотность. Обосновано, что использование исторических симуляционных игр является важным средством развития когнитивных, колаборативных, коммуникативных и креативных умений учащихся. Освещены особенности и определены условия эффективного использования компьютерных игр на уроках истории в старших классах школ США.

Ключевые слова: американский опыт, историческое образование, школа, компьютерные игры, историческая цифровая грамотность.

SUMMARY

Leshchenko Petro. Computer games in history education: American experience in history education of high school students.

The article is devoted to the actual problem of Ukrainian educational reality – the development of historical thinking of secondary school students. Creating conditions for a profound, versatile and at the same time active perception of the historical process becomes an important pedagogical task. Modern teachers need to understand the value of using digital technologies, namely, computer games to master historical knowledge. In this context, the experience of American scholars who are confidently the leaders in the development of digital humanistic pedagogy, including digital history, is particularly valuable.

The purpose of the article is to highlight the peculiarities of computer games' use at history lessons of the US high school.

Historical knowledge is acquired by students in American schools within the framework of the Social Discipline course, which usually combines the study of history, geography, the basics of economics, public administration, social science, sociology, and anthropology. In recent years, the rapid development of digital sources, resources and tools has affected the transformation of approaches and methods of teaching history in American education system, as technologies provide attractive opportunities for learning the educational material, contribute to the formation of historical digital literacy.

By definition of T. Hangen, associate professor of the US History Department of the 19th–20th Century, Worcester State University (Mass.), historical digital literacy assumes students' ability to use digital tools and resources to explore the past, which allow encoding, saving, searching information, analyzing data, creating visual presentations. Students with historical digital literacy demonstrate breadth and flexibility of thinking, remaining open to new and often spontaneous ways of using digital tools borrowed from various sources. They treat themselves as creators, not just consumers, of historical knowledge.

One of the most important approaches to the formation of historical digital literacy is the use of computer games. Of particular interest is the twenty-year experience of using games in the process of teaching history by a renowned researcher and teacher PhD Jeremy McCall. The article describes the results of a study conducted by the US researchers in 2016

entitled "Learning, Education and Games", aimed at exploring the possibilities and problems of using digital games during the study of social disciplines in high school.

Although the use of different types of games is a common approach to learning by many teachers, the proliferation of digital games is weak. This includes educational games (designed for learning) and commercial games (created for entertainment but successfully used for training).

The research has shown that in order to use digital games effectively, teachers of history should be competent in two areas. Firstly, an understanding of the nature and content of history as a discipline and pedagogical purposes of teaching history, and secondly, knowledge of different types of games and their characteristics. With solid knowledge in both of these areas, teachers can balance students' play with historical ideas in digital games and implement techniques that allow students to get out of the game reality in order to discuss and reflect their experience, including its strengths and limitations, to study history. This study suggests that the profound competence of teachers in both areas can be shaped by partnership and collaboration between educators, students, scientists, gamers and developers.

Digital technologies undoubtedly transform education in Ukrainian realities, that is why history teachers should actively work on the formation of students historical digital literacy, which will help to ensure effective study of the past in the future.

Key words: American experience, history education, high school, computer games, historical digital literacy.

УДК 378.147:371134-027.875:615.8(4)

Інна Мордвінова

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0759-0360

Аліна Ольховик

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0003-0114-1190

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/152-161

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ» ТА «ЕРГОТЕРАПІЯ» У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У даній статті наведено аналіз існуючих програм підготовки фахівців фізичної терапії та ерготерапії у країнах Європи. Виявлено специфіку професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в деяких країнах Європи та обґрунтовано можливості творчої реалізації прогресивних ідей закордонного досвіду у вищих навчальних закладах України. Аналіз досвіду європейських країн дасть можливість використовувати позитивні тенденції у вітчизняній підготовці фахівців із фізичної терапії та ерготерапії й випускати на ринок праці кваліфікованих фахівців.

Ключові слова: фізична реабілітація, фізична терапія, ерготерапія, навчальні програми, спеціальність, вищий навчальний заклад, студенти, країни Європи.

Постановка проблеми. В епоху глобального зниження рівня здоров'я населення України зростає необхідність відродження природних підходів до вирішення проблем здоров'я, зростання попиту на фізично-реабілітаційні послуги зумовлюють потребу у кваліфікованих фахівцях, здатних розробляти й застосовувати новітні комплексні оздоровчо-реабілітаційні технології для відновлення, зміцнення та збереження здоров'я різних соціально-демографічних груп населення.

Підготовка спеціалістів за напрямом «Фізична терапія, ерготерапія» здійснюється здебільшого без урахування міжнародного досвіду, а тільки на підставі трактування місця й ролі фізичної реабілітації в національних системах фізичної культури та охорони здоров'я. Тому вивчення різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в зарубіжних країнах слугуватиме поштовхом до розвитку галузі фізична терапія, ерготерапія в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Посилений розвиток фізично-реабілітаційної освіти в Україні з кінця ХХ ст. потребує фундаментальної переорієнтації змісту, форм і методів кваліфікаційної підготовки фахівців із фізичної реабілітації (ФР) з урахуванням змін постанови КМУ від 01 лютого 2017 року № 53 про введення нової спеціальності в галузі «Охорони здоров'я» «Фізична терапія, ерготерапія» [13; 17].

Професійну підготовку фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в Україні протягом 2016–2017 н.р. здійснював Український католицький університет (УКУ). Сутність навчання в УКУ полягає в підготовці спеціалістів європейського рівня та впровадження прогресивного стандарту вищої освіти з фаху «фізична терапія, ерготерапія» згідно з міжнародними вимогами. В основу підготовки бакалаврів в УКУ покладено цілеспрямований та мультидисциплінарний принципи. Основною ціллю розповсюдження новітньої культури реабілітації є покращення стану здоров'я пацієнтів. Тому вважаємо за необхідне для вдосконалення освітнього процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи навчання фізичних терапевтів та ерготерапевтів, прогнозування їх розвитку на основі наукового висвітлення педагогічного досвіду окремих країн Європи. Цей процес активізує увагу до результатів досліджень із педагогіки та дасть настанови на вдосконалення існуючої реабілітаційної системи в Україні [3, 20].

Мета статті – визначити теоретичні основи формування професійної підготовки фізичних терапевтів та ерготерапевтів в Україні.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі **задачі**:

- проаналізувати стан проблеми й напрями вдосконалення професійної освіти фізичних терапевтів та ерготерапевтів в Україні;
- дослідити специфіку професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в деяких країнах Європи та обґрунтувати можливості

творчої реалізації прогресивних ідей закордонного досвіду у вищих навчальних закладах України.

Методи дослідження: аналіз навчально-методичної літератури, синтез, порівняння, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження з проблем фізичної культури і спорту та реабілітації в Україні здійснено О. Вацебою (2009), С. Гук (2015), О. Погонцевою (2011), В. Поліщук (2013) та ін. [5, 3; 9, 255; 15, 7; 16, 203].

Поглиблені дослідження щодо професійної підготовки фахівців із ФР в Канаді (бакалаврів) було проведено Н. Беліковою (2010), А. Герциком (2004) [2, 8; 3, 21; 6, 2; 7, 28; 8, 22]. Значний науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних науковців із підготовки таких фахівців із ФР, як: С. Вествотер-Вуд (S. Westwater-Wood, 2011), Х. Ган (H. Gunn, 2012) [19, 331; 21, 81]. Це свідчить про актуальність та багатоаспектність проблеми професійної підготовки фахівців із реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії. Творче використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду сприятиме розв'язанню суперечностей між: зростанням суспільних вимог до професійної кваліфікації фахівців із фізичної терапії та ерготерапії та наявним рівнем їхньої професійної підготовки; сучасними світовими тенденціями розвитку фізіотерапевтичної освіти та недосконалістю нормативно-правового, змістового, технологічного та науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців даної кваліфікації.

Для аналізу зарубіжного досвіду, насамперед, необхідно з'ясувати різницю між двома поняттями – «фізична терапія» та «ерготерапія».

Найбільш розповсюдженими термінами є «фізична терапія», або «фізіотерапія» та «фізичний терапевт», або «фізіотерапевт».

За визначенням Польського товариства фізіотерапії (Polskie towarzystwo zjoterapii), «фізична терапія» – часткове або повне відновлення функцій людей із особливими потребами з використанням фізичних вправ із лікувальною метою [20].

Канадська асоціація фізичної терапії (Canadian Physiotherapy Association) у своєму тлумаченні фізичної терапії визначає, що фізична терапія – це професійна галузь охорони здоров'я, спрямована в основному на запобігання і зменшення рухових дисфункцій (серед основних засобів – застосування фізичних вправ), що передбачається й фізичною реабілітацією [7, 29; 18].

На думку А. Герцика, існує відповідність між національним тлумаченням терміна «фізична реабілітація» та інтернаціональним тлумаченням терміна «фізична терапія» (physical therapy). Ці терміни мають близьке змістове навантаження, оскільки ключовими аспектами є, по-перше, спрямування професійної діяльності на функціональне відновлення (реабілітацію) хворих та неповносправних, по-друге,

застосування однакових засобів і методів впливу, серед яких основними є фізичні вправи [6, 3; 7, 34].

Отже, фізична терапія – цілеспрямоване використання фізичних вправ для відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності людей різних верств населення.

Щоб передати значення англomовного терміна «occupational therapy», у вітчизняній літературі використовують цілу низку слів і словосполучень, до яких належать «ерготерапія», «заняттєва терапія», «працетерапія», «трудотерапія» та «окупаційна терапія».

Ерготерапія – це клієнтоцентрична професія у сфері охорони здоров'я, спрямована на покращення здоров'я й добробуту людини через її залучення до активної життєдіяльності. Ерготерапевти працюють над покращенням функціональних можливостей клієнтів, адаптують діяльність та середовище для виконання бажаних або потрібних клієнту занять (WFOT, 2012) [22].

Всесвітня федерація ерготерапевтів (World Federation of Occupational Therapists) підкреслює необхідність застосування різних реабілітаційних технологій і комплексів, що сфокусовані на відновленні втрачених пацієнтом навичок самообслуговування та здатності до виконання завдань як у повсякденному житті, так і в умовах виробничого середовища [22].

Фахівці з даної галузі здоров'я займаються відновленням навичок самообслуговування хворих у повсякденному житті. Для проведення ерготерапії хворому слід відтворити модель житла, де він мешкатиме, та відпрацювати з ним навички, що потрібні в побуті – налити чай, розігріти їжу, відрізати шматок хліба, вмитися, відвідати туалет, відкривати ланцюжок на дверях, повертати ключ у замку дверей тощо. Разом із ерготерапевтом хворий також відновлює порушені функції кисті та пальців: складає кубики, викладає із зерняток малюнки та виконує інші завдання, які розвивають дрібну моторику рук...» [1, 109].

На нашу думку, ерготерапія – це невід'ємна ланка в комплексному відновному процесі осіб із різноманітними захворюваннями, що має за мету відновлення фізіологічних, побутових та соціальних навичок кожної людини.

Проаналізувавши низку визначень, погоджуємося з вище викладеною думкою і вважаємо, що ерготерапія спрямована на відновлювальну діяльність хворого в повсякденному житті, тоді як фізична терапія – на функціональне відновлення хворих.

Отже, актуальним питанням сьогодення є професійна підготовка фахівців із «фізичної терапії» та «ерготерапії» в Україні й збагачення педагогічного досвіду підготовки бакалаврів на прикладі зарубіжних країн.

З 2016 року в містах України почали підготовку фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. На даний час відповідних фахівців готують понад 30 ВНЗ України. Студенти, які навчаються за цією спеціальністю, отримують

освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр фізичної терапії, ерготерапії (4 роки на базі повної загальної середньої освіти) та магістр фізичної терапії, ерготерапії (1,5 роки на базі першого рівня вищої освіти – бакалавр зі спеціальностей «фізична терапія, ерготерапія»), доктор філософії з фізичної реабілітації (4 роки на базі другого рівня вищої освіти – магістр зі спеціальності «фізична терапія, ерготерапія», «фізична реабілітація») [11, 8; 14, 15]. Відповідно до вимог міжнародних організацій, що займаються регулюванням професійної, освітньої та практичної діяльності ерготерапевтів та фізичних терапевтів (Всесвітньої Федерації Ерготерапевтів і Всесвітньої Конфедерації Фізичної Терапії), обов'язковим компонентом навчальних програм бакалаврського та магістерського рівнів для цих спеціальностей є навчальні практики з мінімальною тривалістю 1000 годин [12].

Отже, залишається нез'ясованим питання, кому саме підпорядковуються випускники ВНЗ, незважаючи на те, що спеціальність «фізичний терапевт» внесена в Міжнародний класифікатор професій ISCO-08, спеціальність «фізіотерапевт» зазначено за кодом 2264 у частині 226 «Інші спеціалісти охорони здоров'я». У цю частину увійшли професії охорони здоров'я, за винятком лікарів (традиційної, нетрадиційної та народної медицини), ветеринарів, медсестер, акушерок, молодшого медичного персоналу [13]. Таким чином, спеціальність «фізіотерапевт» (фізичний терапевт) у Міжнародному класифікаторі професій ISCO-08 не належить до лікарських.

Підготовка фахівців із фізичної терапії в Болгарії проводиться у трьох університетах та трьох вищих коледжах, які разом випускають близько 200 студентів за рік. Згідно з даними департаменту освіти Болгарської асоціації кінезіотерапевтів та реабілітологів (Bulgarian Association of Kinesiotherapists and Rehabilitators), у даній країні Університетська підготовка триває чотири роки (3750 навчальних годин), у коледжах – три роки (3900 годин). Наприкінці трьох років навчання студенти отримують ступінь бакалавра з фізичної терапії (BSc in Physiotherapy), кваліфікація – реабілітолог (Rehabilitator). Після чотирьох років навчання в університеті студенти здобувають професійну кваліфікацію кінезіотерапевтів (Kinesiotherapist). Усі фізіотерапевти в Болгарії підпорядковуються Міністерству охорони здоров'я [3, 8].

У Португалії підготовка фахівців з даної спеціальності триває чотири роки і включає 2945 годин, з них: теоретичне навчання – 860 годин, практичне – 515 годин; клінічне – 570 годин; семінарів – 20 годин; стажування – 980 годин. Підготовка магістрів із фізичної терапії триває три семестри з введенням у спеціалізацію таких напрямів роботи: кардіо-респіраторна, соціальна, ортопедична, мануальна, спортивна, неврологічна реабілітації [3, 22; 4, 30].

У Великій Британії професійна підготовка фізичних терапевтів здійснюється за денною, заочною та дистанційною формами навчання, в

Україні – денною [10, 335]. Система вищої освіти Великої Британії для підготовки фізичних терапевтів передбачає освітні рівні: бакалавр (тривалість навчання 3 роки), магістр (1–2 роки), в Україні: бакалавр (4 роки), магістр (1,5–2 роки). Навчальний рік у британських ВНЗ триває 9 місяців (з кінця вересня до червня). В Україні навчальний рік триває теж 9 місяців і поділяється на 2 семестри [3, 21; 9, 145].

Проаналізувавши систему підготовки фахівців із фізичної терапії в зарубіжних країнах Європи, можемо констатувати, що вона в цілому враховує мету і принципи Болонського процесу. Більшість відмінностей між ними полягає в кількості навчальних та клінічних годин. Використання системи переведу й накопичення кредитів у межах Європейського регіону на сьогодні ще є недосконалим. Оскільки в Україні для спеціалістів із фізичної терапії, ерготерапії гостро стоїть проблема працевлаштування за фахом, цікавим є досвід європейських країн із правого врегулювання даного питання, адже в усіх розглянутих державах професія фізичного терапевта та ерготерапевта має правовий статус. Аналіз досвіду європейських країн дасть можливість використовувати позитивні тенденції у вітчизняній підготовці фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Висновки. Пріоритетними напрямками вдосконалення професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії вважаємо такі: реформування нормативно-законодавчої бази; покращення фінансування сфери вищої освіти; удосконалення стандартів вищої освіти; зміну вимог до вступу на курс фізичної терапії; корекцію змісту навчальних програм; забезпечення клінічної освіти та фахової підтримки студентів-практикантів; покращення зворотного зв'язку між університетами та закладами охорони здоров'я і соціального захисту; зміну вимог до професійної кваліфікації викладачів практичного навчання; залучення фахівців у сфері фізичної терапії до процесу розробки змісту освітніх програм та організації навчання; спеціалізацію магістерської підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії; активне використання співпраці університетів із громадськими організаціями; упровадження ефективних механізмів акредитації освітніх програм і сертифікації кваліфікацій фізичних терапевтів та ерготерапевтів; інтеграцію в європейський і світовий освітній простір.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в детальному вивченні професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії в Польщі та Словаччині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрій, І. (2013). Теоретичне осмислення поняття «зайнятості» у заняттєвій терапії. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 14–15 червня 2013 року)*, (сс. 109–112). Львів: Львівська педагогічна спільнота (Baprii, I. (2013). Theoretical comprehension of the concept of «employment» in occupational therapy.

Theoretical and practical aspects of the development of pedagogy and psychology: collection of abstracts of scientific works of participants of the international scientific-practical conference, (Lviv, 14-15 June 2013), (pp. 109–112). Lviv: Lviv pedagogical community).

2. Белікова, Н. (2010). Основні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у Польщі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 7–10. Х.: ХОВНОКУ – ХДАДМ (Bielikova, N. (2010). The main aspects of training of the future specialists in physical rehabilitation in Poland. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 3, 7–10).

3. Белікова, Н. (2010). Структура та зміст підготовки фахівців з фізичної реабілітації в окремих країнах Європи. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*, 1, 19–26 (Belikova, N. (2010). Structure and content of training of specialists in physical rehabilitation in selected European countries. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after P. Tychyna*, 1, 19–26).

4. Белікова, Н. (2012). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). КМ України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ (Bielikova, N. (2012). *Theoretical and methodological principles of training of the future specialists in physical rehabilitation to healthcare activities* (DSc thesis abstract). Kyiv).

5. Вацеба, О. (2009). Історія вітчизняної фізичної культури і спорту в тематиці наукових досліджень. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, 3–10 (Vatseba, O. (2009). History of domestic physical culture and sports in the field of research. *Theory and methods of physical education and sport*, 4, 3–10).

6. Герцик, А. (2009). До питання тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації. *Бюлетень Української Асоціації фахівців фізичної реабілітації*, 1, 1–4. Львів (Hertsyk, A. (2009). To the interpretation of the basic terms of the field of physical rehabilitation. *Bulletin of the Ukrainian Association of Physical Rehabilitation Specialists*, 1, 1–4).

7. Герцик, А. (2004). Можливості використання в Україні канадського досвіду організації клінічної діяльності фахівця фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*, 7, 27–35 (Hertsyk, A. (2004). Possibilities of using Canadian experience in the organization of clinical activity of a specialist in physical rehabilitation in Ukraine. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 7, 27–35).

8. Герцик, А. (2010). Фахівець з фізичної реабілітації, чи фізичний терапевт: національне та міжнародне тлумачення назв професій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 10, 21–24 (Hertsyk, A. (2010). Specialist in Physical Rehabilitation, or Physical Therapist: National and International Interpretation of Profession Names. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 10, 21–24).

9. Гук, С. (2015). *Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації в університетах великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кам'янець-Подільський (Huk, S. (2015). *Professional training of specialists in physical rehabilitation at universities in Great Britain* (PhD thesis). Kamianets-Podilskyi).

10. Коробов, А., Иванова, Ю. (2008). *Все о Великобритании*. Х.: Фолио (Korobov, A., Ivanova, Yu. (2008). *All about Great Britain*. Kharkiv: Folio).

11. Кукса, В. (2002). *Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Kuksa, V. (2002). *Professional training of specialists in physical rehabilitation in higher education institutions* (PhD thesis). Kyiv).

12. МОЗ України рекомендує залучати студентів-реабілітологів до навчальних практик у закладах охорони здоров'я. Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20170601_a.html. (*The Ministry of Health of Ukraine recommends involving rehabilitation students in educational practices in health care institutions*. Retrieved from: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20170601_a.html.)

13. Національний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003-10. [зміни від 7.11.2016 № 1171], Вип. 78. (2016). К.: Держстандарт України. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MOZ26676.html. (*National Classifier of Ukraine (2016): Classifier of professions DK 003-10 [changed from 11.11.2016 to 1171], 78*. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MOZ26676.html).

14. Освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» з напрямку підготовки 6.010203 «Здоров'я людини»: галузевий стандарт вищої освіти України із галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» / розроб.: Дутчак М., Благій О., Василенко М., Вовканич А., Данилевич М., Жданова О. Офіц. вид. [Введ. вперше ; чинний від 28.05.2013 № 618]. К.: М-во освіти і науки України, (2013). (Dutchak, M., Blapii, O., Vasylenko, M., Vovkanych, A., Danylevych, M., Zhdanova, O. (2013). *Educational-qualification level "Bachelor" from the direction of preparation 6.010203 "Human health": industry standard higher. Education of Ukraine in the field of knowledge 0102 "Physical education, sport and health of man"*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine).

15. Погонцева, О. (2011). Формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах (автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя: ЗНУ (Pohontseva, O. (2011). *Formation of readiness of the future specialists in physical rehabilitation to professional activity in health centers* (PhD thesis). Zaporizhzhia).

16. Поліщук, В. (2013). Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у контексті неперервної освіти. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2 (8), 203–205 (Polishchuk, V. (2013). Professional training of specialists in physical rehabilitation in the context of continuing education. *Collection of scientific works of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University of Ukraine*, 2, 203–205).

17. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. (2017). Кабінет Міністрів України. Офіц. вид. К.: КУ України. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170053.html. (*On Amending the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015 № 266*. (2017). Kyiv: Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170053.html).

18. *Description of Physiotherapy in Canada*. Retrieved from: https://physiotherapy.ca/sites/default/files/site_documents/dopen-en.pdf.

19. Gunn, H., Hunter, H., Haas, B. (2012). Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. *Physiotherapy*, 98 (4), 330–335. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/journal/physiotherapy/vol/98>).

20. *Polskie towarzystwo zjoterapii*. Retrieved from: <http://www.zjoterapia.org.pl>.

21. Westwater-Wood Sarah. (2011). An e-learning tool for paediatric physiotherapy education. *International Journal of Medical Education*, 2, 80–86. DOI:10.5116/ijme.4e5c.942c.

22. *World Federation of Occupational Therapists. Statement on Occupational Therapy* (2012) Retrieved from: <http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx>).

РЕЗЮМЕ

Мордвинова Инна, Ольховик Алина. Подготовка студентов специальности «Физическая терапия» и «Эрготерапия» в странах Европы.

В данной статье приведен анализ существующих программ по подготовке специалистов физической терапии и эрготерапии в странах Европы. Выявлена специфика профессиональной подготовки специалистов по физической терапии и эрготерапии в некоторых странах Европы и обоснованы возможности творческой реализации прогрессивных идей зарубежного опыта в высших учебных заведениях Украины. Анализ опыта европейских стран даст возможность использовать положительные тенденции в отечественной подготовке специалистов по физической терапии и эрготерапии и выпускать на рынок труда квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: физическая реабилитация, физическая терапия, эрготерапия, учебные программы, специальность, вуз, студенты, страны Европы.

SUMMARY

Mordvinova Inna, Olkhovyk Alina. Preparation of students in specialty «Physical therapy» and «Ergotherapy» in countries of Europe.

***Introduction.** In the epoch of global decline in the health of the population of Ukraine, increasing demand for physiotherapeutic and ergotherapeutic services are increasing the needs for qualified specialists who are able to develop and apply the latest integrated health and rehabilitation technologies for recovery, strengthening and preserving the health of different socio-demographic groups.*

***Analys of recent research.** The strong development of physical-rehabilitation education in Ukraine since the end of the twentieth century requires a fundamental reorientation of the content, forms and methods of qualification training of specialists in physical rehabilitation (PR) with changes CMU from 1 February 2017 number 53 for introduction of new specialties in the sector «Health Care», one of which – «Physical therapy» and «Ergotherapy».*

The main objective of dissemination of the latest rehabilitation culture is based on scientific comparison of pedagogical empirical experience of Ukraine and some European countries.

***Aim of the study** is to determine the theoretical basis for the formation of professional training of physical therapists and ergotherapists in Ukraine.*

***Research methods** – analysis of educational-methodological literature, synthesis, comparison, pedagogical observation.*

***Results.** Having analyzed the system of training specialists in physical therapy in foreign countries of Europe (N. Belikova, 2010; A. Hertsyk, 2004; S. Westwater-Wood, 2011; H. Gunn, 2012), it turns out, that it generally takes into account the purpose and principles of the Bologna process. Most of the differences between them concern the amount of training and clinical hours. The use of the system of transfer and accumulation of credits within the European region is still imperfect.*

In Ukraine for specialists in physical therapy, ergotherapy there is an acute problem of employment in the specialty, the experience of European countries on the right settlement of this issue is interesting, because in all the considered states the profession of physical therapist and therapist has legal status. Analysis of the experience of European countries will make it possible to use positive trends in the domestic training of specialists in physical therapy and ergotherapy.

Conclusion. *Analysis of the experience of European countries will make it possible to use positive trends in the domestic training of specialists in physical therapy and to issue qualified labor force to the labor market.*

Key words: *physical rehabilitation, physical therapy, ergotherapy, training programs, specialty, institution of higher education, students, European countries.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:[796. 015. 56+615. 825]

Олег Базильчук

Хмельницький національний університет

ORCID ID 0000-0002-3619-4885

Людмила Суценко

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-2461-3739

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/162-173

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ДО РОБОТИ З ВІДНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'Я СПОРТСМЕНІВ

У статті сформульовано й розкрито зміст основних положень концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів. Авторами акцентовано увагу на тому, що реалізація цих положень сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії в закладах вищої освіти. Указано, що професійно-кваліфікаційні характеристики майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії є визначальними чинниками їх конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринках праці в наданні послуг із відновлення здоров'я спортсменів. Новому українському суспільству потрібні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії, які здатні до творчої співпраці в мультидисциплінарній команді фахівців і володіють сучасними інноваційними технологіями у сфері фізичної терапії, ерготерапії.

Ключові слова: концепція, майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії, професійна підготовка, відновлення здоров'я, спортсмени.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії країн на основі інтеграції національних і міжнародних досягнень у вищій професійній освіті, поєднання зарубіжного й вітчизняного досвіду професійної підготовки пов'язані з суперечностями традицій національної та міжнародної професійної освіти. Актуальність цієї багатоаспектної проблеми підвищується зі зростаючою інтенсивністю глобалізаційних процесів, які впливають на систему національної вищої освіти в цілому і професійної освіти, зокрема.

У сучасний період вітчизняна система вищої освіти знаходиться в перехідному періоді, відбувається процес пошуку й затвердження нових підходів до навчання, що покликані найбільш повно відповідати нагальним потребам реформування українського суспільства. Це обумовлено інтеграцією вітчизняної системи вищої освіти в єдиний європейський освітній простір, що ставить перед університетським менеджментом необхідність вирішення такої актуальної задачі, як формування освіти нового виду.

У сучасних умовах якість професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогоднішній день вітчизняні дослідники приділяють достатньо уваги пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців із фізичної терапії. Так, у науковій роботі Н. О. Белікової розкрито концептуальні положення професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності [3, 251]. У дисертаційному дослідженні Ю. О. Лянного розкрито основні положення концепції професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах [9, 262]. Ю. О. Долинним розроблено та теоретично обґрунтовано концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями [5, 43].

Проте, аналіз наукової літератури дає підставу констатувати, що концептуальні положення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи з відновлення здоров'я спортсменів ще не отримали належного теоретичного обґрунтування.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів.

Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної, наукової та довідкової літератури.

Виклад основного матеріалу. Метою концепції є організація системи професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії та реалізація психолого-педагогічних умов удосконалення цієї підготовки в освітньому процесі закладів вищої освіти задля формування конкурентоздатних і креативних фахівців, здатних до роботи з відновлення здоров'я спортсменів.

Виділимо й розкриємо зміст основних положень концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів:

1. Професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії повинна здійснюватися в умовах взаємодії між закладами вищої освіти в напрямі інтеграції міжнародної спрямованості їх навчальної та дослідницької функцій, що є підготовчим кроком до глобалізації вищої освіти.

Однією з основних ознак сучасного розвитку світового співтовариства, на думку І. В. Амеліної, Т. Л. Попової та С. В. Владимірова, є «розгортання процесів глобалізації, які суттєво впливають на систему міжнародних економічних відносин, трансформують напрями й визначають тенденції розвитку національних економік» [1, 197]. На думку

цих науковців, глобалізація (від англ. «globe» – земна куля) – це вкрай складне явище, що має планетарні масштаби [1, 197]. З огляду на це вчені рекомендують розглядати її в декількох аспектах як:

- тривалий процес інтеграції національних економік світу з метою розв'язання глобальних проблем людства;
- складне явище взаємозалежності економік, що виникає у зв'язку з обміном товарів і послуг та потоками капіталів;
- процес, завдяки якому досягнення, рішення й діяльність людей в одній частині земної кулі справляють значний вплив на окремих людей і їхні спільноти в усіх частинах світу [1, 197].

У процесі глобалізації роль університету, як гаранта академічного порядку і стабільності, стає все більш важливою. Вже сьогодні університет повинен взаємодіяти з освітніми та іншими установами, збільшуючи відкритість освітньої системи. Це вказує на те, що вища освіта, перш за все, не тільки є процесом передачі накопичених знань, а й виховання творчого підходу, моральних якостей, внутрішньої культури, здатності сприймати і активно брати участь у постійних змінах, потреби до самовдосконалення.

Аналіз праць зарубіжних науковців свідчить про те, що питанням, пов'язаним із глобалізацією, приділяється особлива увага. Так, Р. Bennell і Т. Pierce указують, що спостерігається підвищення інтересу до проблеми інтернаціоналізації вищої освіти [11, 218]. На думку вчених, «сучасні роботодавці, орієнтовані на діяльність у глобальному масштабі, зацікавлені в співробітниках з міжнародними компетенціями, які володіють іноземними мовами та основними навичками міжкультурного спілкування з міжнародними партнерами [11, 220]. Окрім того, різке прискорення глобальних процесів економічної інтеграції впродовж останніх років, як вважають Р. Bennell і Т. Pierce, спонукало до посилення інтернаціоналізації ринку праці для висококваліфікованих кадрів, що у свою чергу, призвело до глобалізації деяких професій і кваліфікацій, визнаних на глобальному або міжнародному рівні, особливо в тих галузях знань, які необхідні для транснаціональних корпорацій і бізнес-спільноти в цілому [11, 221].

D. Held, A. McGrew і D. Goldblatt визначають процес глобалізації «як розширення, поглиблення і прискорення світового взаємозв'язку» [12].

Інтернаціоналізація, як вважає J. Knight, «навпаки, пов'язана з процесом інтегрування міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в мету, функції, забезпечення вищої освіти. Відповідно до позиції науковця, ключовим елементом інтернаціоналізації є ідея відносин між націями або культурними ідентичностями, маючи на увазі збереження національної держави і культури» [13, 2].

S. Marginson трактує поняття «глобалізація» як процес виникнення впродовж останніх кількох десятиліть за допомогою складних електронних мереж відносин між інститутами і людьми, створення відкритого

інформаційного середовища й комунікацій в реальному часі. У результаті прогресу в економічній і технологічній сферах поступово відбувається інтеграція країн та громадян за межами національних кордонів [14, 178].

Глобалізація, як указує Р. Scott, безпосередньо стосується університетів, адже висувається особливо актуальне завдання поширення національних культур, що сприяє стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних технологій та появи глобальних дослідницьких технологій), а також обмежує бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить значна частина фінансування університетської освіти [15, 110].

Нам імпонує думка європейських фахівців про те, що з точки зору політичної перспективи, даний аспект є дуже важливим для виховання громадян із міжнародними компетенціями, оскільки переважна більшість студентів вищих навчальних закладів не беруть участі у прямих транскультурних практиках, таких як міжнародна мобільність.

2. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в контексті інтегрування вітчизняної вищої освіти в єдиний європейський освітній простір зумовлює потребу в розширенні освітніх орієнтирів для забезпечення суб'єктів освітнього процесу міжнародною академічною мобільністю.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства в Європейському Союзі Указами Президента України № 398 від 07.07.2015 року була затверджена «Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу».

Формування єдиного освітнього простору відбувається через зближення підходів різних країн до організації освіти, а також через визнання документів про освіту інших країн. Спільний європейський освітній простір, з одного боку, сприяє зростанню мобільності студентів та професорсько-викладацького складу, а з іншого – академічна мобільність є необхідною умовою формування самого спільного освітнього простору.

Значна частина мобільності пов'язана з таким багатосторонніми програмами, як «Еразмус+». Програма інтегрувала такі програми, як: «The LifeLong learning Programme», «The Youth in Action programme», «The Erasmus Mundus Programme», «Alfa», «Edulink», «Tempus», «Jean Monnet Activities» та інші. Разом із понад 150 країнами світу, Україна є однією з країн-партнерів програми Еразмус+. Реалізація академічної мобільності в програмі відбувається за двома напрямками: ступенева мобільність і кредитна мобільність. Програми кредитної мобільності передбачають короткострокові програми навчання (3–12 міс) для українських бакалаврів, магістрів, аспірантів, докторантів з повним визнанням отриманих компетентностей та результатів навчання; а також короткострокові

стажування/викладання (1 тиждень – 2 місяці) для викладачів та співробітників університетів [17].

У процесі співробітництва у сфері вищої освіти в Erasmus+ виділені такі основні напрями:

Ключовий крок 1: Навчання мобільності індивідів – нові можливості мобільності для студентів та викладачів.

Ключовий крок 2: Співпраця для інновацій та передового досвіду – співпраця для розвитку потенціалу університетів та обміну кращими практиками.

Індивідуальна мобільність між країнами забезпечує прямі міжкультурні взаємодії з місцевою громадою приймаючої країни та є більш цінним міжнародним досвідом з точки зору учасників. Деякі країни ОЕСР, особливо країни-члени ЄС, створили схеми та заходи щодо популяризації такої мобільності з метою розширення міжкультурних контактів і побудови в майбутньому соціальних мереж.

Академічна мобільність як найбільш розвинена форма інтернаціоналізації освіти сприяє інтеграції індивіда в міжнародну академічну спільноту в межах глобального освітнього простору. Вона забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію.

Україна не стоїть осторонь цих процесів. Підтвердженням цього є затвердження Кабінетом Міністрів України постанови № 579 від 12 серпня 2015 року «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». Дане положення встановлює порядок організації програм академічної мобільності для учасників освітнього процесу вітчизняних вищих навчальних закладів (наукових установ) на території України чи поза її межами та учасників освітнього процесу іноземних вищих навчальних закладів (наукових установ) на території України [18].

Відповідно до цього положення, право на академічну мобільність може бути реалізоване на підставі міжнародних договорів про співробітництво в галузі освіти та науки, міжнародних програм та проектів, договорів про співробітництво між вітчизняними вищими навчальними закладами (науковими установами) або їх основними структурними підрозділами, між вітчизняними та іноземними ВНЗ (науковими установами) та їх основними структурними підрозділами.

Участь у таких конкурсах дає можливість закладам вищої освіти вдосконалити навички управління міжнародними проектами, покращити свій організаційний потенціал, відкрити нові горизонти для інтернаціоналізації вищої освіти як на організаційному, так і на індивідуальному рівнях для закладу вищої освіти та своїх студентів, викладачів і працівників задля подальшої участі в майбутніх міжнародних проектах із партнерами з усього світу.

Окрім вище згаданих програм, заклади вищої освіти України з метою реалізації ідей Болонського процесу щодо формування європейського простору вищої освіти започатковують та розгортають програми подвійного диплому із закордонними навчальними закладами.

Переваги програм подвійних дипломів: здобуття вищої освіти за спільними інтегрованими навчальними програмами одночасно у двох закладах вищої освіти різних країн за пільговими умовами (вартість навчання за програмою подвійних дипломів значно нижча порівняно з виїзною моделлю); можливість отримання стипендій та грантів Європейського Союзу на навчання; отримання легітимних дипломів державного (українського) та європейського зразків; підвищення рівня володіння іноземними мовами; вивчення досвіду підготовки фахівців у Європейських державах; ознайомлення з новими моделями продукування й отримання знань; розширення мережі контактів і кола спілкування; підвищення конкурентоздатності на ринку праці та можливість працевлаштування за кордоном за здобутою кваліфікацією у відповідній галузі діяльності [17].

На нашу думку, позитивними рисами мобільності є: мовна практика і культурний обмін учасників; ознайомлення із сучасним розвитком університетських кампусів країн Європи; можливість практикуватися із використанням сучасних методик, які використовуються для роботи з відновлення здоров'я спортсменів; можливість майбутнього працевлаштування у країнах Євросоюзу; привабливість економічного, політичного та юридичного добробуту країн Євросоюзу.

Негативними рисами мобільності є: політика заміщення українськими студентами нестачі власних абітурієнтів у європейських країнах; відтік людських і фінансових ресурсів з України на користь закордонних закладів вищої освіти; низька можливість реалізації набутих компетентностей на базі європейських закладів вищої освіти в сучасних реаліях українського економічного сектору в умовах недостатнього розвитку матеріально-технічної бази на фоні низького рівня фінансування науково-технічного розвитку вищої освіти, упровадження сучасних технологій у виробничу сферу; низька оплата праці.

3. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії повинна базуватися на найбільш ефективних сучасних підходах досягнення конкурентоздатності фахівців, що охоплюють студентоцентроване навчання, самонавчання й неперервне генерування знань упродовж життя в інноваційному ланцюжку університет – технології – реабілітаційна діяльність.

Т. Л. Желюк указує на те, що «нові знання мають форму суспільних благ, виробництво яких є суспільно значимим, але одночасно вимагає великих фінансових вкладень на розробку та впровадження. У силу того, що поширення наукових знань є постійно зростаючим чинником

інтелектуального збагачення суспільства, актуалізується потреба державної підтримки їх генерування та впровадження в практику» [6]. Автор розглядає нові знання у трьох площинах: 1) як здібності, уміння та навички; 2) як значима інформація; 3) як особливий вид діяльності, результатом якого нагромаджений досвід у певній сфері. Політика генерування нових знань «розглядається в комерційній та суспільній площині. У комерційній площині інтелектуальні ресурси розглядаються в синергетичній єдності людського, структурного, споживчого капіталу, що дозволяє продукувати нові знання, які можна перетворити на прибуток та оцінити. Створення знань відбувається за рахунок активізації використання факторів внутрішнього потенціалу, комунікаційних зв'язків, факторів відновлення та розвитку (інноваційної активності, досягнень науково-технічного прогресу)» [6].

Студентоцентроване навчання й викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації студентів, їх самоаналізі та залученні до освітнього процесу. Це означає ретельне обговорення процесів розроблення та реалізації освітніх програм і оцінювання результатів навчання.

Запровадження студентоцентрованого навчання й викладання є таким, що: ураховує різноманітність потреб студентів, уможливорюючи гнучкі навчальні траєкторії; ураховує та використовує різні засоби надання освітніх послуг; гнучко використовує різноманітні педагогічні методи; сприяє взаємній повазі в суб'єкт-суб'єктних відносинах «студент-викладач»; має належні процедури для розгляду скарг студентів [10]

4. Процес формування готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів повинен бути професійно орієнтованим і ґрунтуватися на основі дуальної форми здобуття освіти відповідно до освітніх рівнів бакалавра і магістра.

Позитивні приклади останнього десятиліття XIX століття нерозривно пов'язані з розвитком великих корпорацій, недостатньою кількістю підготовлених фахівців із сучасним мисленням для досягнення їх бізнес-цілей та початком реального усвідомлення соціальної відповідальності бізнесу. Значна частина цих прикладів стосується сировинних галузей, енергетики й сільського господарства та є помітною на рівні професійно-технічної (професійної) освіти на тлі поодиноких проектів у сфері вищої освіти [16].

Важливо відрізнити дуальне навчання від традиційного проходження практики студентами. Водночас, дуальна форма здобуття освіти не повинна абсолютизуватися. Слід розуміти межі, у яких дуальна форма здобуття освіти є ефективною. Крім того, дуальна освіта спрямовується лише на адаптацію здобувача освіти до першого робочого місця, що відповідає кваліфікації, яку він здобуває. Є абсолютно очевидним, що переважна більшість сучасних здобувачів освіти будуть багаторазово змінювати робочі місця, професії та види діяльності впродовж тривалого трудового життя. Завданням закладу вищої освіти є набуття здобувачем

освіти компетентностей, які дозволять адаптуватися до різноманітних економіко-технологічних змін [16].

У Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору [7].

5. Оптимізація професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії повинна здійснюватися в умовах розвиненого інформаційно-комунікаційного навчального середовища закладу вищої освіти, застосування Інтернет-технологій, електронного навчання й комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних).

Наявний у даний час вітчизняний і зарубіжний досвід інформатизації освітнього середовища дозволяє істотно підвищити ефективність освітнього процесу. Інформатизація освіти створює хороші передумови для широкого впровадження в педагогічну практику нових методичних розробок, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу, реалізацію інноваційних ідей освітнього процесу.

Домінують тенденцією подальшого розвитку сучасної цивілізації, на думку А. А. Андрєєва, є «перехід від індустріального до інформаційного суспільства, у якому об'єктами і результатами праці переважної частини зайнятого населення стануть інформаційні ресурси й наукові знання». А. А. Андрєєв зазначає, що «інформатизація освіти є однією з найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме в сфері освіти готуються і виховуються ті люди, які не тільки формують нове інформаційне середовище суспільства, але яким також належить самим жити і працювати в цьому новому середовищі» [2, 39].

Вивчення вітчизняного (Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та І. Ю. Шахіна, Л. П. Сущенко та ін.) та зарубіжного (J. Petty, A. F. Pettersson) науково-педагогічного досвіду свідчить, що зусилля багатьох науковців спрямовані на пошуки оптимальних шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах формування інформаційно-інтелектуального суспільства.

Відомо, що основу професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти становлять не тільки спеціальні знання, а й система певних особистісних якостей, на розвиток яких впливають тенденції та закономірності переходу в інформаційно-інтелектуальне суспільство. Цей перехід детермінує практичні завдання створення й використання інформаційних ресурсів, надання інформаційних послуг, розробки механізмів інформаційної безпеки, що обумовлює необхідність наукового переосмислення сутності інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії.

Істотним недоліком у професійній підготовці сучасних фахівців, як стверджують учені Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, «є їхній недостатній професіоналізм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що негативно впливає на ефективність та рівень викладання. Випускник ВНЗ повинен не тільки володіти знаннями в галузі комп'ютерної техніки, а й бути фахівцем із застосування ІКТ у своїй професійній діяльності, уміти спілкуватися в інформаційному середовищі» [4, 11].

Інформатизація освіти вимагає впровадження інноваційних за змістом форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх фахівців нової генерації, створення потужної інформаційної інфраструктури в закладах вищої освіти з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, упровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних тощо).

На думку вчених М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна, «оволодіння сучасними інформаційними та інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в навчальному процесі сприятиме модернізації освіти – підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях» [8, 79].

Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу, які за традиційного навчання частіше всього є розірваними. Інформаційні технології дають можливість більшою мірою індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання. Також інформаційні технології сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяє кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу й синтезу науково-методичної літератури нами сформульовані і теоретично обґрунтовані основні положення концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів, які обумовлюють досягнення мети – підвищення якості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії для задоволення потреби нового українського суспільства у фахівцях інноваційного типу, конкурентоздатних і креативних, що поєднують у собі духовне й фізичне багатство, здатність до творчої співпраці та володіють сучасними інноваційними технологіями у сфері фізичної терапії, ерготерапії.

Перспективою подальших наукових розвідок є розроблення та теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна, І. В., Попова, Т. Л., Владимиров, С. В. (2013). *Міжнародні економічні відносини*. Київ: Центр учбової літератури (Amelina, I. V., Popova, T. L., Vladymyrov, S. V. (2013). *International Economic Relations*. Kyiv: Center of educational literature).
2. Андреев, А. А. (2002). *Педагогика высшей школы*. Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права (Andreiev, A. A. (2002). *Pedagogy of higher school*. Moscow: Moscow International institute of Econometrics, Informatics, Finance and Law).
3. Белікова, Н. О. (2012). *Підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберезувальної діяльності: теорія та методика*. Київ: ТОВ Козарі (Belikova, N. O. (2012). *Training of the future specialists in physical rehabilitation to work with health protection: theory and methods*. Kyiv: LLC Kozari).
4. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Козяр, М. М. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців*. Львів: Сполон (Hurevych, R. S., Kademiia, M. Yu., Koziar, M. M. (2012). *Information and communication technologies in professional training of the future specialists*. Lviv: Spolom).
5. Долинний, Ю. О. (2017). Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. *Вісник Черкаського університету*, 15, 42–47 (Dolynnyi, Yu. O. (2017). Conceptual bases of training of the future specialists in physical education and sports to work with rehabilitation of disabled children. *Bulletin of Cherkasy university*, 15, 42–47).
6. Желюк, Т. Л. *Політика генерування нових знань як домінанта динамічного розвитку національної економіки* (Zheliuk, T. L. *Policy of new knowledge generation as a dominant of the dynamic development of national economy*). Retrieved from: http://www.confcontact.com/20100916/gu_zhel.htm/.
7. Закон України «Про освіту» (*The Law of Ukraine "On Education"*) (2017) Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/>
8. Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю. (2011) *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі*. Вінниця: ТОВ Планер (Kademiia, M. Yu., Shakhina, I. Yu. (2011). *Information and communication technologies in educational process*. Vinnytsia: LLC Planer).
9. Лянной, Ю. О. (2016). *Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект*. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Liannoi, Yu. O. (2016). *Professional training of masters in physical rehabilitation in higher educational establishments: theoretical-methodological aspect*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
10. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*. Режим доступу: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (*Standards and Guidelines For Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*). Retrieved from: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
11. Bennell, P., Pierce, T. (2003). The internationalisation of tertiary education: exporting education to developing and transitional economies. *International journal of educational development*, 23, 215–232.
12. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. et al. (1999). *Global transformations*. Stanford: Stanford University Press.

13. Knight, J. (2003). Updated internationalisation definition. *International higher education*, 33, 2–3.
14. Marginson, S. (2004). Competition and markets in higher education: a “Glonacal Analysis”. *Policy futures in education*, 2, 175–224.
15. Scott, P. (1998). Massification, internationalisation and globalisation. *The globalisation of higher education*, (pp. 108–129). Buckingham: Open University Press.
16. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/1086-kontseptsiya-pidgotovki-fakhivtsiv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti/> (Concept of Training of Specialists by the Dual Form of Education. Retrieved from: <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/1086-kontseptsiya-pidgotovki-fakhivtsiv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti/>).
17. Навчайся в Європі. Освітні програми, гранти та стипендії Європейського Союзу та держав-членів ЄС. Режим доступу: http://eeas.europa.eu/archives/delegations/ukraine/documents/virtual_library/education-in-eu_uk.pdf/. (Study in Europe. Curricula, grants and scholarships of the European Union and EU members. Retrieved from: http://eeas.europa.eu/archives/delegations/ukraine/documents/virtual_library/education-in-eu_uk.pdf/).
18. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (Cabinet of Ministers of Ukraine Regulation “On the Implementation Procedure of Academic Mobility Right” (2015). Retrieved from: <http://osvita.ua/legislation/other/47597/>).

РЕЗЮМЕ

Базильчук Олег, Сущенко Людмила. Концепция профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к работе по восстановлению здоровья спортсменов.

В статье сформулировано и раскрыто содержание основных положений концепции профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к работе по восстановлению здоровья спортсменов. Авторами акцентировано внимание на том, что реализация этих положений будет способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии в учреждениях высшего образования. Указано, профессионально-квалификационные характеристики будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии являются определяющими факторами их конкурентоспособности на национальном и международном рынках труда в предоставлении услуг по оздоровлению спортсменов. Новому украинскому обществу нужны специалисты по физической терапии, эрготерапии, которые способны к творческому сотрудничеству в мультидисциплинарной команде специалистов и владеют современными инновационными технологиями в сфере физической терапии, эрготерапии.

Ключевые слова: концепция, будущие специалисты по физической терапии, эрготерапии, профессиональная подготовка, восстановление здоровья, спортсмены.

SUMMARY

Bazylchuk Oleg, Sushchenko Liudmyla. The concept of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation.

The aim of the article is to elaborate and theoretically prove the concept of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation. In order to meet the goal, the following methods of research have been used in the article: analysis and synthesis of psychological and pedagogical, scientific, and reference literature.

The authors have formulated and revealed the content of conceptual points of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation. Namely they state that professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy should be done under conditions of correlation of higher educational establishments in the field of integration of the international trends of their educational and research functions, which is a preparatory step to higher education globalization.

In the context of integration of the national higher education into a single European area, there is a need to broaden educational guidelines in order to provide the subjects of educational process with academic mobility.

The system of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy must be based on the most effective modern approaches in order to achieve competitiveness of specialists that encompass student-oriented education, self-education and continuous life-long generation of knowledge in the innovational chain: university – technologies – rehabilitation activity.

The process of formation of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation must be professionally-oriented and based dual form of education according to bachelor's and master's levels.

Optimization of professional training of the future specialists in physical rehabilitation, ergotherapy must be done under conditions of a developed information and communication educational environment within a higher educational establishment. It must also involve the use of Internet-technologies, e-studying and communication networks (global, national, local).

A perspective trend for further research is elaboration and theoretical substantiation of the model of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation.

Key words: concept, future specialists in physical therapy, ergotherapy, professional training, health recovery, athletes.

УДК 378.147.091.3+378.018.43:004

Наталія Гагіна

Чернігівський національний
технологічний університет
ORCID ID 0000-0002-5403-9221

Валентина Борисенко

Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-1719-5196
DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/174-184

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В МОВНІЙ ОСВІТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті досліджуються різні аспекти змішаного навчання, висвітлюються його сутнісні характеристики, найефективніші організаційні форми, обґрунтовуються переваги та визначаються істотні недоліки й труднощі впровадження; узагальнюються результати зарубіжних наукових досліджень, власний досвід та спостереження за навчальним процесом для виявлення найефективніших організаційних форм змішаного навчання. Авторами охарактеризовано нову роль викладача, з'ясовано основні сутнісні характеристики його діяльності при змішаному навчанні, зацентовано увагу на дистанційному складнику змішаного навчання, побудованого на базі системи MOODLE.

Ключові слова: змішане навчання, електронне навчання, організаційні форми змішаного навчання, мовна освіта, методи навчання, освітня траєкторія.

Постановка проблеми. Наближення вітчизняних освітніх стандартів до європейських спонукає українську наукову спільноту до постійного пошуку та впровадження найефективніших моделей навчання, прогресивних концепцій, підходів та принципово нових способів організації навчально-виховного процесу.

Одним із основних орієнтирів сучасної вищої професійної освіти є запровадження новітніх технологій навчання, що дозволяють підвищувати продуктивність, якість, автономність навчання й успішно реалізовувати особистісний потенціал майбутніх фахівців.

Швидка трансформація знань, втрата їх актуальності, постійне збільшення обсягу нової інформації зумовлюють необхідність переходу від традиційної знанневої моделі до практико зорієнтованої та вибору перспективних напрямів розвитку мовної підготовки у ЗВО, серед яких пріоритетним є впровадження змішаної форми навчання в освітній процес.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом спостерігається посилення наукового інтересу до висвітлення різних аспектів змішаного навчання (А. Андреев, Н. Балик, В. Биков, К. Бугайчук, П. Валіатан, Н. Вюрфел, Ч. Грем, Д. Кларк, Н. Корсунська, Р. Краус-Хофман,

В. Кухаренко, С. Моебз, М. Нікітіна, Д. Пейнтер, В. Пурніма, Н. Рашевська, О. Рафальська, Е. Розетт, Д. Рьослер, І. Семенова, В. Солдаткін, Х. Стейкер, О. Тіхомірова, Е. Тоффлер, М. Хорн, Б. Шуневич, В. Фандей, Р. Фразе та ін.).

Аналіз базової категорії «змішане навчання» засвідчив, що висвітлення її сутнісних характеристик у численних наукових студіях є доволі різновекторним, зокрема, цей концепт трактується як: різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання та самонавчання, що здійснюється для досягнення заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, траєкторіями та темпом навчання, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання [1]; дидактично доцільне поєднання традиційних очних та нових форм електронного навчання [6]; оптимальна комбінація та пропорційне співвідношення традиційного, електронного навчання й самостійної роботи [10]; навчання, що поєднує в собі кілька різних способів подачі навчального матеріалу, зокрема із використанням сучасного освітнього програмного забезпечення, дистанційних освітніх платформ, веб-курсів тощо і передбачає навчання в аудиторії, синхронне електронне навчання, самостійне навчання [8]; інтеграцію формального й неформального навчання, спілкування «face-to-face» та «он-лайн», керованих траєкторій навчання й самоосвіти, використання цифрових довідкових матеріалів і розгалуженого зв'язку між учасниками освітнього процесу [11]; поєднання дистанційного та традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності [7]; комбінацію переваг аудиторного навчання (соціальна взаємодія, у якій студенти потребують керування навчальним процесом) і електронного навчання, що характеризується гнучкістю та ефективністю [3]; інтеграцію двох моделей навчання: традиційного й електронного, де комп'ютерним технологіям відводиться головна роль [5].

Проаналізувавши тлумачення науковцями концепту «змішане навчання», очевидним є, що, незважаючи на варіативність його описів, змістова сутність зводиться фактично до розуміння змішаного навчання як гнучкої оптимальної комбінації традиційного аудиторного навчання з різними новими формами електронного навчання, яке передбачає широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, посилення ролі самонавчання та відповідальності за результат навчальної діяльності при наявності великого ступеня свободи освітньої траєкторії.

Метою статті є висвітлення основних переваг змішаного навчання та труднощів його впровадження в навчальний процес вищої школи, з'ясування специфіки роботи викладача-мовника в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження. У науковій роботі автори скористалися теоретичними методами дослідження, зокрема аналізу, синтезу та узагальнення результатів наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Інтенсифікація навчання в сучасних закладах вищої освіти, зменшення кількості аудиторних годин мовної підготовки, посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності студентів, широке використання мережевих технологій у різних сферах професійної діяльності актуалізують змішане навчання в університетській освіті.

Гнучкість змішаного навчання дозволяє застосовувати на заняттях із мови різноманітні форми, методи, прийоми, засоби, залучати студентів до креативного виконання завдань, знаходитися в постійному контакті з учасниками навчального процесу, посилювати роль самоосвіти, поєднувати коучинг (консультування) та наставництво, розширювати комунікативні зв'язки, насолоджуватися навчанням, інтегрувати знання, розкривати особистість студента, використовувати різні форми представлення, опрацювання інформації.

Змішане навчання уможливорює використання значно більшої кількості ресурсів, форм взаємодії, видів тренувальних завдань, принципово нових способів представлення кінцевого навчального продукту, способів контролю та самоконтролю, що сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та покращенню академічних результатів.

Позитивним виявляється й те, що мережеві технології дозволяють студентам бути активними учасниками навчального процесу (незважаючи на час та місце), мати постійний доступ до навчальних ресурсів та можливість різних форм взаємодії, колаборації (викладач-студент, студент-студент, студент-викладач).

У процесі аналізу й узагальнення результатів зарубіжних наукових досліджень з'ясовано, що найефективнішими організаційними формами змішаного навчання є ротаційна модель (Rotation model), гнучка модель (Flex model), модель самостійного змішування (Self-Blend або A La Carte model), модель збагаченого віртуального навчання (Enriched-Virtual model) [4].

Доцільним вважаємо використання ротаційної моделі (Rotation model) у мовній підготовці студентів, адже її особливістю є чергування аудиторної форми навчання й опосередкованої взаємодії викладача та студентів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Вибір способів роботи визначається викладачем, що уможливорює різноманітні комбінації он-лайн навчання та аудиторної роботи (робота в малих групах, робота в парах, індивідуальна робота тощо), індивідуальні консультації (он-лайн та аудиторні), проектна діяльність (для групи, команди, індивідуальна).

У вищій школі можливе використання чотирьох різновидів ротаційної моделі: Station Rotation, Lab Rotation, Flipped Classroom, Individual Rotation.

Перевагою моделі Station Rotation (ротація за місцем навчання) є можливість зміни місця розташування та комбінації видів навчальної діяльності (фронтальна робота в аудиторії, робота в малих групах, навчальні проекти, індивідуальні консультації та он-лайн навчання, яке є обов'язковим компонентом).

Відмінність моделі Lab Rotation від попередньої полягає в тому, що он-лайн навчання відбувається в комп'ютерній лабораторії.

Специфіка моделі Flipped Classroom (перевернутий клас) передбачає засвоєння основної частини курсу самостійно – он-лайн, із подальшим практичним застосуванням, обговоренням, з'ясуванням незрозумілих моментів, отриманням додаткової інформації від викладача під час аудиторних занять.

У моделі Individual Rotation (індивідуальна ротація) навчання студентів із обов'язковим етапом он-лайн проходить за індивідуальним графіком, що визначається викладачем чи за вибудуванням самостійно алгоритмом і не вимагає обов'язкового проходження всіх етапів, як, наприклад, у моделі Station Rotation.

Гнучка модель («Flex model») передбачає засвоєння основного навчального матеріалу в режимі он-лайн, викладач може надавати підтримку дистанційно та безпосередньо, з використанням найоптимальніших форм роботи (групової, індивідуальної).

Модель збагаченого віртуального навчання «Enriched Virtual model» ґрунтується на он-лайн навчанні, коли студенти працюють переважно дистанційно і не відвідують навчальний заклад щоденно, проте отримують консультаційну підтримку викладача як он-лайн, так і віч-на-віч. Нам видається, що саме ця модель є найефективнішою та найоптимальнішою для студентів заочної форми навчання.

Різні моделі змішаного навчання використовуються відповідно до цілей навчання, які ставлять перед собою студенти й викладачі, технічних можливостей ЗВО для продуктивної репрезентації лінгводидактичного потенціалу мовних занять задля доповнення, збагачення, розширення змістового наповнення та організаційних можливостей мовної освіти. Доцільність упровадження в мовну освіту вишів змішаного навчання зумовлена наявними обґрунтованими перевагами, серед яких виокремлюємо: використання особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до вивчення мови, різноманітність застосування освітніх ресурсів, здійснення об'єктивного контролю рівня сформованості мовно-мовленнєвої компетентності, самостійного вибору темпу навчання, часу, місця, визначення послідовності виконання та рівня складності навчального матеріалу, опрацювання порівняно більшого обсягу джерел, можливість для студента бути активним учасником діалогу у процесі навчання, проведення дискусій, круглих столів на заняттях, посилення

навчальної автономії, активізацію співпраці всіх учасників навчального процесу, сприяння формуванню усвідомленої освітньої траєкторії, гнучкість, економічність та зручність системи навчання, доступність значного обсягу навчальної інформації, можливість її постійного оновлення, творче застосування набутих знань, умінь, навичок із можливістю креативного самовираження, швидкість контролю за виконанням завдань, підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу та застосування вмінь і навичок, розширення навчального контенту з можливістю занурення в зарубіжний освітній простір, активізацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності, активне використання ІК-технологій, можливість здобувати освіту впродовж життя.

Особливістю змішаного навчання під час викладання мовних курсів у вищій школі є посилення акценту на самостійну пізнавальну діяльність студентів, що потребує розвитку в них спеціальних навичок та вмінь, серед яких пріоритетними вважаємо: комунікативні, аналітичного та критичного мислення, самоорганізації, планування власної траєкторії навчання в он-лайн курсі.

Упровадження змішаного навчання висуває низку нових вимог до викладача мовних дисциплін, оскільки видозмінюються його традиційні функції. Нам імпонують думки зарубіжних науковців щодо трьох основних функцій викладача у процесі змішаного навчання:

1) дослідник і розробник (діяльність орієнтована на впровадження нових підходів та інструментів індивідуалізації навчання, розроблення, удосконалення навчального курсу відповідно до потреб студента);

2) інтегратор (створення найефективніших особистісних траєкторій навчання, використовуючи наявний контент та відповідні підходи, активна взаємодія та обмін досвіду з колегами);

3) тьютор-консультант (адаптація розробленого навчального контенту до потреб часу, здійснення партнерської підтримки студентів у виборі їхньої навчальної траєкторії) [9].

Логіка нашого дослідження потребує з'ясування основних сутнісних характеристик діяльності викладача при змішаному навчанні. Зауважимо, що викладач у середовищі змішаного навчання повинен мати специфічні вміння та інший спосіб мислення. Основна освітня діяльність викладач-мовника в середовищі змішаного навчання ґрунтується на розвиткові та інновації, що виявляється у випробовуванні новітніх методів, творчій адаптації навчальних практик, створенні нових підходів та ідей для персоналізації навчального досвіду студентів, упровадженні нетрадиційних методів навчання, постійному вдосконаленні навчальних ресурсів, нових ідей, створенні комфортного інноваційного навчального середовища, вибору найефективніших методів навчання у процесі поєднання он-лайн і оффлайн діяльності, фокусуванні на диференціації освітніх траєкторій студентів, зміщенні акценту від надання знань до здійснення функції фасилітатора в оволодінні мовою, спроможності

скоординувати роботу групи, у якій студенти займаються різними видами діяльності, працюючи за власними освітніми траєкторіями, посиленні відповідальності за вибір та диференціацію навчальних стратегій, здійсненні функцій коуча, тьютора, фасилітатора.

Додаткових зусиль від викладача потребує розроблення дистанційного складника змішаного навчання, що уможливорює впровадження мовних он-лайн курсів, побудованих на базі платформи MOODLE, яка поєднує в собі функціональність, гнучкість, надійність і простоту застосування.

Переконані, що її використання має широкий набір можливостей для студентів і викладачів, серед яких основними, на нашу думку, є наявність значної кількості інтерактивних ресурсів будь-якого формату; розлоге представлення текстового навчального матеріалу; зручний зворотний зв'язок; можливість подачі виконаних завдань для перевірки; залучення різних способів контролю; он-лайн консультації викладачів; здійснення навчання як асинхронно, так і в режимі реального часу; обмін файлами будь-яких форматів, як між викладачем і студентом, так і між самими студентами; широкі можливості для комунікації, зокрема обговорення конкретної навчальної проблеми з викладачем особисто в режимі реального часу; оперативне інформування всіх учасників про поточні події; автоматичність отримання групового повідомлення; спрощений контроль якості навчання; збереження портфоліо кожного студента; відстеження частоти звернення студентів до системи; підвищення ефективності роботи викладача, оскільки він володіє інформацією про обсяг та якість виконаних завдань, що уможливить правильний вибір матеріалу для подальшого вивчення.

Використання платформи MOODLE у викладанні мовних курсів позитивно впливає на розвиток мотивації й самооцінки студентів, оскільки вони можуть перерозподіляти навчальний час відповідно до своїх пріоритетів і ґрунтовніше вивчати цікаві теми. Це спонукає викладача постійно оновлювати навчальний ресурс, поповнюючи його проблемними, евристичними, дослідницькими та творчими завданнями, урізноманітнюючи способи подачі матеріалу.

Створюється можливість широкого використання електронних навчальних курсів, подкастів, блогів, вікі-технологій, пошукових систем, мовних сайтів, відео-тренінгів, он-лайн словників, тематичних відеороликів, відео-конференцій, он-лайн дискусій, ігрових завдань, студентських електронних портфоліо (відеоролики, медіапрезентації, творчі роботи, словникові сторінки), що ілюструють досягнення студентів, розвивають їх лінгвістичну креативність та сприяють активізації й оптимізації навчального процесу, стимулюють пізнавальну діяльність студентів, підвищують продуктивність занять. Такі види робіт виводять

навчальну діяльність за межі традиційної, уможливають розвиток інтелектуального і творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Досвід переконує, що поряд із визначеними перевагами відчуваються й істотні недоліки та труднощі ефективного впровадження змішаного навчання в мовну освіту вищої школи: недостатня комп'ютерна компетентність як студентів, так і викладачів; розширення функціональних обов'язків викладачів; значні затрати часу на створення навчальних матеріалів, відео-ресурсів, тестових завдань та їх адаптацію й постійне оновлення; відсутність належного рівня самодисципліни і навчальної автономії студентів.

Зауважимо, що ефективне функціонування моделі змішаного навчання потребує безперервної технічної підтримки; розвитку інформаційної культури всіх учасників навчального процесу, забезпечення відповідних технічних можливостей, удосконалення методики викладання мов із урахуванням особливостей електронного навчання, тренінгу для викладачів із ефективного використання наявних інструментів платформи MOODLE; збалансування навантаження викладачів; створення методичних рекомендацій до організації освітнього процесу за моделлю змішаного навчання; постійний моніторинг актуальності матеріалів.

Дослідження ефективності функціонування змішаної форми навчання під час викладання мовних курсів виявило зростання рівня навчальних досягнень у студентів із високим рівнем мотивації. Практика доводить спроможність таких студентів ґрунтовно оволодівати мовним матеріалом через детальне, почасти неодноразове (повторне), звернення до навчальних ресурсів і довідкових інтернет-джерел, критично оцінювати й відбирати доцільну інформацію, ефективно застосовувати набуті знання та вміння для вирішення проблемних завдань, використовувати запропоновану викладачем систему завдань і ресурсів для ефективного формування професійної мовленнєвої компетентності.

Варто зауважити, що студенти з низьким рівнем навчальних досягнень позитив убачали в достатній кількості репрезентованих матеріалів і ресурсів із ілюстрацією мовних явищ, правил, деталізованих прикладів, а також у можливості отримання персоніфікованої консультативної підтримки від викладача з поясненнями й рекомендаціями.

Наші спостереження та суб'єктивне самооцінювання студентів указують на домінування репродуктивного характеру засвоєння знань і недостатню сформованість творчого підходу до застосування набутих умінь у різних ситуаціях навчальної та професійної діяльності.

З'ясовано, що впровадження електронних засобів навчання в освітній процес викликає інтерес до пізнання навчальної інформації, ураховує особистісні потреби студентів, що позитивно впливає на

результати навчальної діяльності та сприяє цілісності, логічності, послідовності засвоєння матеріалу.

У контексті дослідження нами визначено продуктивні прийоми змішаного навчання, що сприяють актуалізації знань та усвідомленню складних мовних явищ: презентація, імітація, демонстрація-пояснення, аналогія, коментування, тренажери, он-лайн тести тощо. Опитування студентів указує на необхідність розширення способів використання інтернет-ресурсів для створення зручного, звичного й актуального середовища для навчання.

Викладачі почасти застосовують одноманітні, малоефективні методи і прийоми та обмежено використовують широкий набір технічних інструментів платформи Moodle, проте колеги усвідомлюють необхідність, пріоритетність та значущість сучасної технології змішаного навчання зі значним електронним сегментом мовної підготовки. Сьогодні потрібне розроблення новітньої моделі представлення та опанування навчальним матеріалом, лінгводидактичних стратегій побудови процесу мовної підготовки студентів, де чільне місце відводитиметься взаємопов'язаній он-лайн діяльності викладача і студента, спрямованій на розв'язання практичних завдань.

Результати дослідження ефективності змішаної форми навчання дають підстави стверджувати про об'єктивну необхідність удосконалення змісту чинних програм із мовних дисциплін через виокремлення блоків для дистанційного опрацювання.

Наголосимо, що використання моделі змішаного навчання в зарубіжних країнах не є чимось новим, проте, на жаль, у вітчизняних вишах вона не функціонує як окрема технологія. У процесі мовної підготовки у ЗВО викладачами використовуються лише її деякі елементи, що, на нашу думку, пов'язано з необхідністю створення нової методики навчання мови з використанням ІКТ, яка реалізується в поєднанні традиційних та інноваційних методів, сучасних технічних засобів і має високий індивідуально зорієнтований потенціал, що дозволяє оптимально задіяти навчально-пізнавальну активність студентів і підвищити їх зацікавленість до мовознавчих дисциплін, створити умови для розвитку індивідуальності, самоосвітніх навичок та вмінь, збагатити їх методичним інструментарієм самореалізації й саморозвитку, створити оптимальні умови репрезентації мовного матеріалу, забезпечити індивідуальну навчально-тренувальну роботу на різних етапах навчання, використовуючи тестові он-лайн завдання для контролю вмінь і навичок, анкет самооцінювання тощо.

Незважаючи на певні труднощі, модель змішаного навчання постає як одна з перспективних, оскільки сприяє персоналізації освіти, інформаційній соціалізації студентів, підвищенню навчальної автономії, урізноманітненню форм навчання, розвитку вмінь та навичок самопланування, самоорганізації

й самоаналізу, самостійного здобуття знань, вибору ефективної навчальної траєкторії, що передбачає здатність навчатися впродовж життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Очевидним є той факт, що основні тенденції змішаної форми навчання повністю відповідають сучасній концепції модернізації мовної підготовки у ЗВО. На нашу думку, модель змішаного навчання в мовній освіті вищої школи трансформує структуру та зміст мовного навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та студента; поєднує позитивний досвід класичного навчання із можливостями технологічних освітніх інновацій, що розширює межі самостійної пізнавальної діяльності студентів, стимулює розвиток умінь самоосвіти та навчання впродовж життя, уможливорюючи підготовку конкурентоспроможних фахівців, готових до соціальної та професійної мобільності.

Проблема впровадження змішаного навчання в мовну освіту вищої школи не вичерпується вищевикладеним, оскільки залишаються актуальними питання розроблення відповідного методичного інструментарію для ефективного процесу навчання та висвітлення складника дистанційного електронного навчання у програмах мовних курсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4 (54), 1–18 (Buhaichuk, K. L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, 4 (54), 1–18).
2. Ручинська, Н. С., Семененко, І. В. (2015). Педагогічні підходи до використання змішаного навчання у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (46), 382–388 (Ruchynska, N. S., Semenenko, I. V. (2015). Pedagogical approaches to the use of blended learning in higher education. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 2 (46), 382–388).
3. Akkoyunlu, B., Soylu, M. Y. (2006). A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE3*, 7, 43–56. Retrieved from: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf>.
4. Horn, M. B., Staker, H. (2014). Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. Retrieved from: <https://www.blendedlearning.org/wp-content/uploads/2014/11/1-Models-of-Blended-Learning.pdf>.
5. Graham, C. R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In Bonk, C. J., Graham, C. R. (Eds.) *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
6. Kraus-Hoffmann, P. *Mobile Learning. Grundlagen und Perspektiven*. Retrieved from: <http://www.inqa.de/Inqa/Navigation/publikationen,did=209752.html>.
7. Moebs, S., Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. *Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece*, (pp. 1–6). Retrieved from: http://trap.ncirl.ie/1063/1/Towards_a_good_mix_in_blended_learning_paper.pdf.

8. Purnima, V. (2002). *Blended Learning Models*. Retrieved from: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
9. *Reimagining teaching in a blended classroom*. (2014). Retrieved from: https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Blended_Learning_WorkingPaper_2014.pdf.
10. Rösler, D., Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachen unterricht. *Fremdprache Deutsch*, 42, 5–11. Retrieved from: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-669183-2_Muster_1.pdf.
11. Rossett, A., Frazee, R. *Blended Learning Opportunities*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities.

РЕЗЮМЕ

Гагина Наталия, Борисенко Валентина. Концептуальные основы смешанного обучения в языковом образовании в высшей школе.

В статье исследуются различные аспекты смешанного обучения, освещаются его сущностные характеристики, эффективные организационные формы, обосновываются преимущества и определяются существенные недостатки и трудности его внедрения; обобщаются результаты зарубежных научных исследований, а также собственный опыт и наблюдения за учебным процессом для выявления эффективных организационных форм смешанного обучения. Авторами охарактеризована новая роль преподавателя, основные характеристики его деятельности при смешанном обучении, акцентировано внимание на дистанционной составляющей смешанного обучения на базе системы MOODLE.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронное обучение, организационные формы смешанного обучения, языковое образование, методы обучения, образовательная траектория.

SUMMARY

Gagina Nataliia, Borysenko Valentyna. Conceptual framework of blended language learning in higher school.

The article deals with various aspects of blended learning, its essential characteristics, the most common models, potential benefits and difficulties of its implementation. The concept of blended learning is analysed based on contemporary research literature. Four most common models of blended learning (Rotation model, Flex model, Self-Blend or A La Carte model and Enriched Virtual model) are reviewed. The essence of blended learning is described as flexible combination of conventional classroom learning and various models of e-learning with the use of information and communication technologies that enables to foster self-directed learning and autonomy as well as to provide high level of educational trajectory independence. Blended learning makes it possible to incorporate a greater number of resources, forms of interaction, types of activities, new and attractive ways of presentation of educational results, methods of assessment and self-assessment. Flexible delivery of content and instruction allows teachers to implement different forms, methods and techniques of language teaching; to engage students in creative activities; to maintain permanent connection with all the participants; to increase the role of independent learning, combining coaching, mentoring and counselling; to expand communication connections; to enhance collaboration, productivity and attractiveness of learning. Apart from its clear advantages there are some substantial drawbacks and obstacles of blended language learning implementation: lack of student and teacher's computer skills, dependence of instruction delivery on technical capabilities and stability of internet connection, a significant increase in time spent by teachers on selecting, designing and adopting course

materials. The effective functioning of a blended learning model presupposes changes in traditional target goals of a teacher. The new roles that teachers assume in blended learning programmes include responsibilities of a researcher and developer, an integrator and a guide. Blended language learning enhances independent learning and thus requires development of student communication skills, analytical and critical thinking skills, abilities of choosing and adapting their learning paths, strategies and other skills for self-directed learning. The model of blended learning is regarded as the most perspective one because it promotes personalization of education, provides socialization of students in technological learning environment, enhances learner autonomy, diversifies methods of teaching, and helps develop skills and abilities of self-planning, self-organization, the ability to acquire knowledge independently.

Key words: *blended learning, e-learning, models of blended learning, language education, methods of teaching, educational trajectory.*

UDK 811.111

Elina Zhelezniakova

Simon Kuznets Kharkiv national university of economics
ORCID ID 0000-0001-6409-4761

Tetiana Silichova

Simon Kuznets Kharkiv national university of economics
ORCID ID 0000-0001-5003-2711
DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/184-195

PROBLEMS AND SOME ASPECTS OF TRAINING FOREIGN CITIZENS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In the article presents some features, aspects and problems of teaching mathematics to foreign students in higher education institutions of Ukraine are considered.

It is pointed out that the international character of education at the international level is the main and characteristic feature of the development of the modern higher school, which requires from the educational system relevant changes, primarily related to the consideration of all world laws and requirements in this direction.

The authors present the main issues on the structure of the organization of the educational process, the process of monitoring and evaluating the acquired knowledge and skills, adjusting curricula and programs for teaching foreign students both at the preparatory department and at the first courses of education institutions respectively.

Analysis of psychological and pedagogical literature, dissertational research in this direction and experience gained in working with foreign students in the process of teaching the disciplines of the mathematical cycle at the S. Kuznets Kharkiv National Economic University showed the expediency of using the forms and methods given in this article. Considering the further entry of higher education of Ukraine into the European space, the problem of preparing foreign students is very urgent, multifaceted, and requires further study and further scientific-pedagogical research. Thus, when organizing work with foreign students, it is necessary to develop more carefully the training program, select training materials, literature, use electronic resources more actively, and take into account the national characteristics of the listeners.

Key words: *higher education institution, foreign students, mathematical disciplines, teaching methods, training, adaptation problems, educational process.*

Introduction. One of the aspects of inclusion of the university in the international educational space is attraction of the foreign students to study at the university. Despite the political situation that has developed in Ukraine, there is an increase in international academic exchanges, which indicates the openness of our higher education, objectively contributes to improving the quality of educational services provided and strengthens the authority of domestic universities abroad. In this regard, the actual task for education institutions is organization of an effective process of teaching foreign students, which would ensure high quality of the educational services and would allow the effective implementation of modern professional and general professional competencies in the specialties chosen by students. The purpose of teaching foreign students is development of professional competence in Russian. The tool is formation of the information and educational environment for mastering the language of the specialty, methods, techniques and practical skills of applying information technologies. For foreign students, individual educational plans have been drawn up, which fully correspond to university training programs, but their peculiarity is to take into account the national specifics, the need for social adaptation, and learning of a foreign language in parallel with the acquisition of professional skills. At the same time, the main problem of the initial stage of training for foreign students is different level of preparation of students in the natural sciences and mathematics disciplines. The problem of teaching mathematics to foreign students is insufficiently illuminated and studied.

The number of foreign students in a higher education institution depends on the numerous factors: the value of the contract, the territorial location of the higher academic institution, and so on. But the main and inalienable condition is the very quality of the educational services of the higher education institution, the possibility of obtaining after the university an actual and demanded profession, further career growth and formation of a number of professional competencies.

Analysis of relevant research. A thorough analysis of research and publications that deal with the main problematic aspects of teaching foreign citizens in Russian universities showed that in most cases the methodology and content of courses taught for domestic and foreign students are significantly different.

General issues of teaching foreign students in higher education institutions were examined in the works of T. Dementieva, N. Bulhakova, T. Kapesina, N. Semennikova, V. Chuhaieva, A. Madiarov, H. Shmarova, H. Kutuzova, N. Huzarova and others. So, according to T. Blinova, A. Novikova and N. Rudnova, it is the lack of a habit of working independently, to study, which is observed among the majority of foreign students, considerably complicates the educational process [2]. A. I. Hrebennikova, N. Semennikova, T. Medvedkina in their works draw attention to the difficulties in adapting foreign students to the sociocultural conditions of

life, which are practically new for them [9]. All this, indeed, is very relevant in a situation where the main contingent of foreign students is represented by immigrants from non-European countries.

Low level of motivation of foreign students to study is noted by O. Hanych and V. Chuhaieva. In their view, the main reason for this phenomenon is low level of language training [3]. N. Huzarova also believes that in recent years the level of training of students at the preparatory departments has dropped substantially, which, in turn, is the reason for the sharp lag in the studies of such students in the first courses.

The results of the basic statistical data show that about 150 different countries annually send their students to Ukraine. Only in 36 Kharkov universities, 19.6 thousand foreign students are studying. Basically, these are citizens from Azerbaidzhan, Turkmenistan, Morocco, India, Nigeria, Uzbekistan, Jordan and Iraq. Of course, compared with the world leaders in providing educational services (Germany, Great Britain, USA, Australia, etc.), where the share of the total income obtained from the training of foreign students is about 25–26 % of income, Ukraine clearly loses out. In our country, this figure barely reaches 5 %. However, Ukrainian education has an indisputable advantage: at a relatively low cost of education and residence (compared to other countries), a sufficiently high level of training in various specialties (especially medical and natural-technical professions) is offered.

Aim of the study is to analyze the peculiarities of organization of training of the foreign students of the preparatory department and students of junior courses on the example of S. Kuznets Kharkov National Economic University and identify the main problems in teaching subjects of the mathematical cycle among foreign students in higher education institutions and find the best ways to resolve them.

Research Methods: scientific analysis of philosophical, psychological-pedagogical and methodological literature, pedagogical observations, analysis of the pedagogical experience of teachers of higher education institutions for work with foreign students.

Results. The process of adaptation of a foreign student in a Ukrainian university cannot proceed in isolation from an external socio-cultural environment. The process of adaptation of foreign citizens coming to Ukraine to receive education is influenced by climatic, personal-psychological, social and domestic factors. The student's ability to adapt to the pedagogical system of the institution directly depends on the ability of the pedagogical system itself to take flexibly into account the interests and needs of foreign students who come to study at the university. Adaptation of a foreign student to a new socio-cultural environment is facilitated by two groups of factors: dependent on the student and dependent on the teacher. On the part of the student, important are: sufficient level of basic training, the level of knowledge of the Russian language, individual

ability to learn, the peculiarities of the national mentality. The teacher, in turn, should be competent in the subject, have a good command of the language of communication and have certain personal qualities. So the knowledge and ability to take into account the personal characteristics of students in practice contribute to reducing the timing of successful adaptation of foreign students. And this, in turn, has a direct impact on the effectiveness of the learning process. Taking into account that it is the first years of education that are the years of adaptation of a foreign student to new conditions, it can be asserted that the subjects of the fundamental cycle that are studied by students at the first courses and are the basis of the professional formation of a specialist require increased attention. Of course, we agree with the idea that the language problems that arise while studying subjects of the mathematical cycle are much less than the problems that arise in the study of the cycle of humanitarian subjects, but we cannot also assume that, in this case, the problem is simpler. The main problem of the initial stage of training of foreign students is different level of the preparation of students in the natural sciences and mathematics disciplines. This is due to the differences in national programs and textbooks on mathematics in different countries and different educational institutions.

An important role in the solution of this issue is given to the work of the preparatory department. This idea is reflected in the works of L. Belskaia and V. Kuzminov, who also draw attention to the need to enhance the role of the preparatory department [1, 6]. Indeed, the use of the preparatory department is the best way out in this situation, but the realities of life are different. Most foreign students want to study at a university without prior training, thus saving time and money. In conditions of the modern struggle for each student, those universities that “offer everything at once” win.

Thus, the problem of teaching mathematics to foreign students and the disciplines of the mathematical cycle can be considered in two aspects. Namely, training of an international student at the preparatory department and already directly in the process of studying at the university. With regard to mathematics, it can be said that the main result of teaching mathematics should not be a system of knowledge and skills in itself, but a set of mathematical competencies, and a student with mathematical competencies can correctly apply mathematics to solve problems arising in everyday life.

Of course, the system of preparing foreign students in mathematics is based on the methodology of teaching mathematics to Ukrainian applicants and schoolchildren. However, the available methodological and didactic material is not intended for training of foreign students and requires special processing and adaptation.

Based on the experience of working with foreign students, mathematics teachers of S. Kuznets Kharkiv National Economic University is actively working on the creation of a teaching and methodological complex: written training

programs, teaching aids, methodological recommendations for practical classes, developed exercises for students' independent work. A set of test tasks was developed to assess the mathematical preparation of foreign students entering the preparatory department, which allows them to evaluate their knowledge of mathematics regardless of their knowledge of Russian. The orientation of the limited vocabulary of foreign students studying mathematics in Russian causes the need for careful selection of the formats of presentation, terms, variants of formulations of definitions, theorems, properties in the process of preparing teaching materials for this contingent of students. At the same time, one has to find a compromise between the desire to unify and simplify the lexical forms of presentation of materials relating to different sections of the course and the desire to ensure their logical completeness. Tasks for an independent decision on each topic play an important role in mastering the theoretical material. The student can perform them in the process of preparing for the lesson, directly in the class itself, under the guidance of the teacher or as a homework assignment to consolidate the teaching material. While working with foreign students, it was revealed that the combination of various forms of training, the implementation of flexible forms of using electronic resources in the teaching process, contribute to a more complete mastering of professional skills in Russian, which is realized in optimizing the selection of educational material, improving the methods of information delivery, the effectiveness of analyzing the degree of assimilation of the studied material.

It is practically impossible to present a regular lecture in its entirety for foreign students. Problems also arise during seminars and laboratory sessions. One of the ways to solve this problem can be a significant simplification of the material. But, it is not always possible and not always expedient. So, for example, if foreigners are included in a regular group or are in the general flow among domestic students, then this is simply impossible. If it is a separate stream of foreign students, then there can be a "permanent lag syndrome" and the level of training will be different. Taking into account the fact that in most cases foreign students return home after 5 years of schooling, and the level of the university preparation may simply be "understated", which in the future will lead to the outflow of foreign students or can cause serious problems with the nostrification of diplomas.

Unfortunately, it is not always possible to single out a separate group of foreign students. There are specialties in which recruitment is carried out in the amount of 20–30 people and no more. Another, no less important factor, as mentioned above, is the level of mathematical preparation. On this basis, the composition of students in the group can also be completely different. So, students from Vietnam and China have a much higher level of training than students from other countries that have a low level of mathematical training but do not experience difficulties in communication. Almost all these

shortcomings can be, if not completely eliminated, and then significantly reduced by training students in the preparatory department.

At the preparatory department at S. Kuznets Kharkiv national economic university, if possible, take into account all these features. Students study in small groups, where the main task of the teacher is not only to teach them mathematics, to restore or correct the existing amount of knowledge, but also to teach the complexities of mathematical terminology, the features of writing words and names.

The mathematical text intended for foreign students has its own design features. So the volume of the text should be relatively small; texts should have a fairly transparent structure; language design of the text should help to isolate the key information on the topic.

It was noted that it is the descriptive process that causes the greatest difficulty in solving problems. This, for example, is the use of such introductory words as “let, suppose, follows, ...”. In addition, some words and whole expressions due to linguistic features can be perceived absolutely differently. The expression “the number is divided” can be perceived as “the child shares candy”. There are significant differences in mathematical terminology. So, the “tangent” of function $\text{tg} x$ often is written in foreign literature as $\tan x$, a natural logarithm $\ln x$ as $\log x$. There are also some peculiarities in the recording of roots, fractions, degrees, which are found out together with the teacher at the first lessons. The emergence of such situations, on the one hand, places high demands on training of the teacher, but, on the other hand, knowledge of the various variants of names promotes development of the skills of a foreign student to freely navigate in the reference literature, acquire new technical knowledge using modern educational and information technologies. Teachers of mathematical disciplines are assisted to some extent by the symbolic language, which in its general basis is the international language and partly assumes the functions of the mediating language.

For example, one of the tasks on the topic: “Arithmetic operations on numbers” is as follows:

$45+24=69$ – this is the addition.

45 – is the term, 24 – is the term, 69 – is the sum.

$56-23=33$ – this is the difference.

56 – is a minuend, 23 – is a subtrahend, 33 – is the difference.

$25 \times 6 = 150$ – this is multiplication.

25 – is a multiplier, 6 – is a multiplier, 150 – is a product.

$98:14=7$ – this is division.

98 – is a numerator, 14 – is a denominator, 7 – is a quotient.

Thus, when studying each topic, emphasis is placed on mathematical vocabulary, the correctness of reading numbers, letter expressions. Home

assignments are specified in the form of tests, tables, and ordinary tasks. Students need not only to solve the problem, but also correctly sign, name and designate.

For example, the topic “Decimals” also contains theoretical material. Let's give an example:

How to read decimals?

0.3 – zero point three tenths;

0.06 – zero point six hundredths;

2.035 – two point thirty-five thousandths.

An important component of working with foreign students is the systematic repetition of the material that has been passed, which is provided by a system of individual tasks for homework. Before beginning the study of the section, each student receives an individual assignment containing tasks of different levels of complexity (both reproductive and creative). In the process of working on such assignments, students' personal interest in the results of work is manifested; individual consultations of the teacher allow answering all the questions of interest, overcome misconceptions that may have arisen in the course of group classroom studies, independent work on the assignment.

The drawbacks of training students at the preparatory department should be attributed to the fact that the classes are conducted in a short time and for the qualitative mastery of the material there is just not enough time. Although in general the mathematics course at the preparatory department of S. Kuznets Kharkiv national economic university is designed for 252 hours, students study mathematical terminology in Russian, systematize knowledge acquired in their homeland, eliminate gaps, acquire skills of listening to the material, writing notes, and independent work with literature.

The next stage is training of the foreign students at the first courses of higher education institutions. Here, the learning process can be divided into two parts: the learning process itself, as the process of gaining knowledge, and the process of monitoring the received knowledge.

If the learning process is aimed at a direct process of gaining knowledge, then the purpose of monitoring is to identify “weak” places, gaps with a view to their further elimination. As for the learning process, it should be noted that the teachers of the Department of Higher Mathematics and Economic and Mathematical Methods of S. Kuznets Kharkiv national economic university wrote and published a sufficient number of methodological recommendations and teaching aids for foreign students in all disciplines that are taught at the department. All the teaching materials, written in an accessible language, do not contain cumbersome proofs, and complex mathematical formulations, the language of writing is Russian. One of the best ways to improve the quality of training for foreign students in mathematical disciplines is the extensive use of electronic teaching aids. Some aspects of teaching of the disciplines of the mathematical cycle have been examined in numerous research papers and

articles. Thus, the problems of teaching mathematics in economic studies were dealt with by A. Petrova, E. Loktionov [7, 10], N. Demidova, V. Kuzminov [4, 6]. Questions of the formation of mathematical concepts with visualization elements were dealt with by N. Vlasova, I. Livanov, O. Khachaturov, N. Zverev, V. Levin and others. These groups of researchers believe that it is precisely giving the mathematical courses more visibility through the use of electronic capabilities, which is one of the directions for solving the problem. Similar views are present in the works of T. Kuznetsova, who studies some issues of preparing foreign students, believes that the solution to this problem lies in the use of a single "verbal" basis, and most of the lecture classes should be reduced to formulas, graphs, equations, that can be unified and not depend on the country [5]. Lectures for foreigners are accompanied by slides, visual models. In the process of self-preparation students widely use electronic textbooks and teaching materials developed by teachers of our university and placed in the system of distance learning in the Moodle system.

Special attention in the learning process deserves a site of personal training systems, where each teacher places educational material, methodological recommendations and manuals, gives recommendations on the use of additional literature for a more thorough study of a single topic or course as a whole. It should be noted that it is the use of the site of personal work systems that, above all, is the realization of such an important direction of learning as an independent work of students. The material presented on the site is diverse in its structure and content. On the site there are lectures, presentations of lectures, methodological materials for practical and laboratory sessions, tasks for independent work with numerous examples of solving problems. One of the main advantages of using the site of personal training systems is the lack of time binding. Everyone can choose for themselves a convenient schedule of work, the necessary amount of time, can simultaneously take advantage of the recommended literature on the site, and any other additional literature. These materials are available in electronic form through the local network of S. Kuznets KhNEU and the Internet resource <http://pns.ingek.com/>.

One of the ways to solve the problem of mathematical preparation of foreign students is to see modern scientists using a set of individual tasks [8]. However, the question arises of where to take the time and the teacher and student for such individual control and assistance to the student by the teacher. In this regard, the use of the site of personal training systems gives very good results. As a rule, the semester course is divided into two modules, each module contains a modular final evaluation, which consists of the current and final control. The teacher, at the beginning of the semester, gives two individual assignments, or one at the beginning of each module. The student performs an individual task for a certain time. Key points are always considered by the teacher in the classroom. A sample solution, task variants are on the site

of personal training systems. Another important direction of work with foreign students is the use of various forms and methods of control.

Throughout the educational process, we can distinguish three main forms of control: current, periodic, and final with the corresponding scales of assessment. The existence of such a variety of methods of control is sufficiently justified, both on the part of the student and on the part of the teacher, and is achieved through the introduction of various methods of interaction between the teacher and the student.

Current control is carried out every lesson, and the student's knowledge is evaluated directly on the pair. The current control includes the direct work at the lesson, as well as small control works, within 20–30 minutes, short surveys on the theoretical material, the fulfillment of the calculation tasks in the appropriate software environments in the laboratory sessions. After checking such mini-works, the teacher and students make a review of typical mistakes, difficulties. In addition, taking into account the peculiarities of working with foreign students, the specifics of the subject, students are allowed to use abstracts in the process of performing such monitoring work, ask questions to the teacher, and turn to fellow students. The received estimate for this small work is added to the evaluation received for activity at the lesson. Individual tasks also relate to methods of monitoring. Of course, these tasks can not have a large estimated weight. They can not be many, since the teacher can not control the independence of the work. But in this method of working with foreign students in math classes there is a positive moment. So, if a student performs individual and homework, even with the help of outside assistance, at lessons, tries to perform the current training load, then he is provided with a positive evaluation of the subject.

The next stage of control is periodic monitoring. It is usually held at the end of each big topic, or a few small ones. Usually, for foreign students this type of control is carried out once per module or twice a semester. At the discretion of the teacher is assessing the practical skills: the ability to solve problems, perform laboratory work, may not be performed additionally if the student agrees with the final total assessment of the current monitoring. If the student wants to raise the ball, then the teacher issues a task that includes all the material of the topic, and it must be done during the lesson itself. In addition, periodic monitoring involves evaluating the theoretical knowledge of students. The material for theoretical control contains questions, the answers to which are not shown by how much the student memorized the theory, but how he can apply this or that knowledge in practice. Thus, language difficulties are eliminated in writing the main theorems and definitions, and the teacher can really assess the level of theoretical knowledge of students.

The final control includes credits and examinations. In this case, the evaluation of the material takes place either throughout the entire training course or in a small part of it. This is the most important and difficult stage in assessing

students. In this case, the tasks themselves and the atmosphere of their implementation are close to the situation of real professional life. The teacher selects tasks so that they have some economic sense, and not just contain a set of some mathematical operations. Tasks maximally cover all subjects of discipline and are differentiated in complexity level. The student's task in this case is to choose independently those forms and methods of solution that are directly suitable for the solution of a task. It should also be noted that in this case, the complexity and scope of assignments for foreign students do not differ from assignments for domestic students. The final grade for the entire training course consists of three evaluations: current, periodic and final control.

Conclusions. Analysis of psychological and pedagogical literature, thesis research in this direction and experience gained in working with foreign students in the process of teaching the disciplines of the mathematical cycle at S. Kuznets Kharkiv national economic university showed the expediency of using the forms and methods given in this article. Considering further entry of higher education of Ukraine into the European space, the problem of preparing foreign students is very urgent, multifaceted, and requires further study and further scientific and pedagogical research. Thus, when organizing work with foreign students, it is necessary to develop more carefully the training program, select training materials, literature, use electronic resources more actively, and take into account the national characteristics of the listeners.

LITERATURE

1. Бельская, Л. В. (2009). Проблемы качества математической подготовки студентов. *Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе: материалы региональной научно-методической конференции*, 9–22. Тюмень. ТЮМГНГУ (Belskaia, L. V. (2009). Problems of quality of mathematical training of students. *Actual problems of teaching mathematics in a technical university: materials of the regional scientific and methodological conference*, 9–22. Tiumen).

2. Блинова, Т. А., Новиков, А. В., Руднова, Н. Н. (2010). Особенности преподавания информатики на русском языке как иностранном в информационном обществе для стран со слабым информационным уровнем в области алгоритмизации и программирования. *Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов Международной научно-практической конференции*, Т. 1, 38–46 (Blinova, T. A., Novikov, A. V., Rudnova, N. N. (2010). Features of teaching informatics in Russian as a foreign language in the information society for countries with a weak information level in the field of algorithmization and programming. *Professionally directed training of Russian language for foreign citizens: proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, T. 1, 38–46).

3. Ганіч, О. М., Чугаєва, В. В. (2013) Теоретичний аспект особливостей формування комунікативної компетенції студентів-іноземців. *Тенденции и проблема языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях: Материалы заочной Международной научно-практической интернет-конференции*, 5–8. Изд-во ЗГМУ (Hanich, O. M., Chuhaieva, V. V. (2013). The theoretical aspect of the peculiarities of formation of the communicative competences of foreign students. *Tendencies and the*

problem of language training of foreign students in modern conditions: Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference, 5–8. ZSMU Publishing House).

4. Демидова, Н. Е. (2012). Особенности и структура учебного пособия по математике для иностранных студентов. *Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы: международный межвузовский научно-методический семинар*, 100–110 (Demidova, N. E. (2012). Features and structure of the manual for mathematics for foreign students. *Training of foreigners in Russia: problems and prospects: an international interuniversity scientific and methodological seminar*, 100–110).

5. Кузнецова, Т. И. (2012) Оптимизация преподавания математики на подготовительных факультетах для иностранных граждан России. *Образовательные технологии*, 2, 64–75 (Kuznetsova, T. I. (2012). Optimization of teaching mathematics at the preparatory departments for foreign citizens of Russia. *Educational technologies*, 2, 64–75).

6. Кузьминов, В. И., Громов, А. И., Хачатурова, Е. Т. (2007). Специфика учебно-методического комплекса по математике для иностранных студентов на предвузовском этапе обучения. *Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность»*, 1, 37–42 (Kuzminov, V. I., Hromov, A. I., Khachaturova, E. T. (2007). Specificity of the educational-methodological complex on mathematics for foreign students at the pre-university stage of education. *Bulletin of the Rus. un-ty of friendship of peoples. Series "Education Issues: Languages and Specialty"*, 1, 37–42).

7. Локтионова, Э. А. (1998). *Прикладная направленность преподавания математики при подготовке специалистов экономического профиля* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Орел (Loktionova, E. A. (1998). Applied orientation of teaching mathematics in training specialists of the economic profile (PhD thesis). Orel).

8. Самсонова, Г. Т., Лагун, И. М., Кузьмина, Е. Н. (2011). Индивидуальные занятия как фактор повышения качества обучения иностранных студентов. *Вестник ТулГУ: Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*, 1, 21–26 (Samsonova, H. T, Lahun, I. M., Kuzmina, E. N. (2011). Individual studies as a factor in improving the quality of teaching foreign students. *Bulletin of TulSU: A series of modern educational technologies in the teaching of natural science disciplines*, 1, 21–26).

9. Сторчак, Л. В., Медведкина, Т. А. (2013). Об особенностях общения на этапе адаптации иностранных студентов. *Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях: тезисы Всеукраинской научно-практической конференции ДонНУ*, 34 (Storchak, L. V., Medvedkina, T. A. (2013). On the peculiarities of communication at the stage of adaptation of foreign students. *Actual problems of teaching foreign students in modern conditions: abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of DonNU*, 34).

10. Петрова, А. В. (2006). Структурні компоненти професійної компетентності менеджера зовнішньоекономічної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 51–59 (Petrova, A. V. (2006). Structural components of professional competence of the manager of foreign economic activity. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 4, 51–59).

АНОТАЦІЯ

Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Проблеми та деякі аспекти підготовки іноземних громадян у процесі викладання математики у вищих навчальних закладах.

У статті розглянуті деякі особливості, аспекти і проблеми навчання іноземних студентів математиці у вищих навчальних закладах України. Зазначено, що саме інтернаціональність освіти на міжнародному рівні є основною й характерною рисою розвитку сучасної вищої школи, що і вимагає від освітньої системи відповідних перетворень, перш за все, пов'язаних із урахуванням усіх світових закономірностей та вимог у цьому напрямі.

Авторами окреслено коло основних питань щодо структури організації навчального процесу, процесу контролю й оцінки набутих знань, умінь та навичок, коригування навчальних планів і програм з навчання іноземних студентів як на підготовчому відділенні, так і на перших курсах навчальних закладів відповідно.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, іноземні студенти, математичні дисципліни, методика викладання, навчання, проблеми адаптації, навчальний процес.

РЕЗЮМЕ

Железнякова Элина, Силичева Татьяна. Проблемы и некоторые аспекты подготовки иностранных граждан в процессе преподавания математики в высших учебных заведениях.

В статье рассмотрены некоторые особенности, аспекты и проблемы обучения иностранных студентов математике в высших учебных заведениях Украины. Отмечено, что именно интернациональность образования на международном уровне является основной и характерной чертой развития современной высшей школы, что и требует от образовательной системы соответственных преобразований, прежде всего, связанных с учетом всех мировых закономерностей и требований в этом направлении.

Авторами очерчен круг основных вопросов по структуре организации учебного процесса, процесса контроля и оценки приобретенных знаний, умений и навыков, корректировки учебных планов и программ по обучению иностранных студентов, как на подготовительном отделении, так и на первых курсах учебных заведений соответственно.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, иностранные студенты, математические дисциплины, методика преподавания, обучение, проблемы адаптации, учебный процесс.

УДК 53(07)

Олена Завражна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7716-7138

Лариса Однодворець

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0002-8112-1933

Ольга Пасько

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0001-9626-6636

Алла Салтикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8010-267X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/196-208

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗНАНЬ ПРО СТАН СУЧАСНОЇ ФІЗИКИ ТА НАНОТЕХНОЛОГІЙ

XX століття стало переломним у розвиткові системи освіти. Змінилися підходи до цілей і завдань, які вона вирішує. З'явилася потреба у відображенні досягнень сучасної науки в освіті. Широкі можливості для реалізації цього завдання має фізика як навчальна дисципліна у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Робота присвячена висвітленню методичних аспектів формування у студентів знань про розвиток сучасної фізики та нанотехнологій під час навчання фізики у ВНЗ. Показано, що потенціал фізики, крім знання фаху, може забезпечити формування сучасного наукового світогляду й поліпшити цільову підготовку кадрів для актуальних напрямів виробництва.

Ключові слова: *система освіти, сучасна наука, фізика, нанотехнології, методичні аспекти, формування, студенти, методика навчання.*

Постановка проблеми. З початку XX століття й до сьогодні відбулися глибокі, якісні зміни в багатьох галузях науки і техніки. Науково-технічний прогрес, основою якого є відкриття з фундаментальної фізики, докорінно змінив життя суспільства. У вжитку з'явилися нові слова: нано наука, нанотехнологія, наноструктурні матеріали та об'єкти. Ними позначають першочергові напрями науково-технічної революції, які охоплюють цілі розділи сучасної науки: нові матеріали, напівпровідники, пристрої зберігання інформації, біотехнології, полімери, хімію, оптику тощо [3] Нанотехнології визнані найвищими національними пріоритетами у провідних країнах світу, де затверджені спеціальні програми з підготовки кадрів, виділені значні кошти на їх реалізацію.

XX століття стало переломним і в розвиткові системи освіти. Змінилися підходи до цілей і завдань, які вона вирішує. Так, з'явилася потреба у відображенні досягнень сучасної науки в освіті.

Широкі можливості для реалізації цього завдання має саме фізика як навчальна дисципліна у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Фізика як наука про явища природи становить фундамент усього сучасного природознавства. Їй належить виняткове місце в загальній системі знань, накопичених людством. Фізика у ВНЗ ґрунтовно вивчається не тільки майбутніми фізиками та вчителями фізики, але і входить до складу програм підготовки інженерів, аграріїв, медиків та ін. Для одних вона є професією, для інших базою для вивчення фахових дисциплін або ж грає лише світоглядну роль. Незважаючи на це, її зміст повинен відображати сучасний стан розвитку й досягнень науки.

Аналіз тенденцій розвитку української вищої, зокрема педагогічної, освіти в контексті розгляду досліджуваної проблеми дозволив виявити деякі протиріччя:

- між необхідністю забезпечення в навчальному процесі властивої фізиці єдності фундаментальної і прикладної складових змісту та домінують в навчанні фізики академічності, відсутністю належного взаємозв'язку придбаних знань із актуальним їх практичним застосуванням;

- між необхідністю поглиблення фундаментальної підготовки студентів щодо питань, пов'язаних із актуальним станом розвитку нанонауки та нанотехнологій і значним відставанням освітніх програм для вишів від сучасного стану розвитку фізики як науки;

- між потребою суспільства в розвитку нанотехнологічної компоненти системи освіти на всіх рівнях та низьким рівнем розробленості методики викладання нанонауки у вищій та загальноосвітній школі, відсутністю науково-методичних джерел для популяризації знань про сучасний стан розвитку нанотехнологій та властивості нанооб'єктів.

Отже, є необхідність комплексного виправлення ситуації, що склалася. Починати треба з оновлення змісту курсів із фізики та включення питань, що відображають її прикладні аспекти, зокрема, питань нанотехнологій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вивчення основ нанотехнологій останнім часом є широко обговорюваною на сторінках педагогічних та методичних часописів такими науковцями, як Т. Я. Ашихміна, С. П. Величко, Д. Н. Данилов, В. С. Іваній, Т. А. Комкіна, К. В. Корсак, І. О. Мороз, О. М. Пустовий, Ю. В. Семенов, О. А. Смально, О. А. Ткачова та ін. Аспектам розробки відповідних міждисциплінарних курсів присвячені роботи вітчизняних (Ю. О. Дорошенко, І. О. Завадський, В. І. Кизенко, В. В. Лапінський, Ю. С. Мельник та ін.) та зарубіжних (К. Ю. Богданов, А. Г. Каспржак, Н. А. Гужавіна, Д. С. Єрмакова, Г. Д. Петрова, А. Laherto та ін.) учених. Разом із тим, у теорії та методиці викладання фізики практично відсутні дослідження, у яких висвітлювалися б методичні аспекти формування у студентів знань про сучасну фізику й

нанотехнології в курсі загальної фізики. Лише в окремих публікаціях фрагментарно розглядаються деякі загальні питання, присвячені цій темі.

Метою статті є репрезентування деяких результатів дослідження методики викладання питань, пов'язаних із розвитком сучасної фізики та нанотехнологій у різних розділах курсу фізики вищих навчальних закладів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених задач у науковій статті переважно було використано теоретичні методи: аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, систематизація й узагальнення матеріалів теоретичних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових питань методики навчання є відбір змісту курсу фізики. Очевидно, що він буде різним для студентів різних фахів. Так, для інженерних спеціальностей, які будуть вивчати вузьке коло питань у наногалузі, фізика дасть базові знання, які будуть необхідними в майбутній професії; для студентів-аграріїв важливішою є професійна спрямованість із ухилом на прикладний аспект отриманих знань. Майбутній учитель фізики повинен добре орієнтуватися в сучасних досягненнях фізики, зокрема, у галузі нанотехнологій, та в можливостях їх застосування. Знання основних понять нанотехнологій у подальшому дозволить учителю зрозуміти основні зв'язки й закономірності, що відбуваються в наносвіті, і в доступній формі ознайомити з ними учнів.

Інформацію про досягнення сучасної науки студенти отримують різними шляхами. Насамперед, джерелами такої інформації є матеріали, які викладені в мережі Інтернет та подані в періодичних виданнях. Але основним джерелом все ж є курс фізики у ВНЗ. Відбір матеріалу з досягнень сучасної фізики та нанотехнологій повинен визначатися професійною спрямованістю. Виокремлені питання треба включати в певні розділи фізики та спеціальні курси.

На першій, по суті вступній, лекції, присвяченій початку вивчення курсу загальної фізики, при поясненні значущості законів «механіки», можна показати, як найпростіші закони класичної механіки, що застосовуються до окремих об'єктів макросвіту, що оточує нас, важливі і для мікросвіту, який змінює функціональне призначення багатьох предметів, які використовуються як у повсякденному житті, так і у виробничих цілях.

У наступних лекціях, наприклад, при вивченні енергії, слід розповісти про наномотор – молекулярний пристрій, що здатний перетворювати енергію в рух [16]. При цьому увага студентів фіксується не тільки на новому пристрої мікросвіту, а й на одиницях виміру сил молекулярних моторів білків, вимірюваних у піконьютонках. Приклад білкових двигунів, які переміщують «вантаж», у вигляді різних молекул по каналах мікротрубок всередині клітин, дозволяє акцентувати увагу на тому, що знання про механізми пересування вивчаються в межах різних технічних дисциплін і набувають нового ступеня актуальності у зв'язку з

упровадженням нових технологій. Не менший інтерес викликає інформація про молекулярні пропелери – нанорозмірні молекули, що мають форму гвинта, які здатні робити обертальні рухи через свою особливу просторову форму, яка є аналогічною формі макроскопічного гвинта [13].

При вивченні основних положень **молекулярної фізики** можливості використання прикладів, пов'язаних із досягненнями сучасної фізики істотно збільшується.

Під час обґрунтування основних положень молекулярно-кінетичної теорії слід указати на те, що сучасна дослідницька база дає можливість не тільки бачити атоми, а й маніпулювати ними.

Слід підкреслити, що поєднання однакових атомів у різні форми призводить до появи нових матеріалів. Тут можна привести приклад із карбоном. До недавнього часу було відомо, що вуглець утворює три алотропні форми: алмаз, графіт і карбін. На сьогодні відома вже четверта алотропна форма вуглецю, так званий фулерен. Це відкриття (1985 р.) дозволило розширити коло нових синтезованих матеріалів із надзвичайними фізико-хімічними властивостями. У кінці 80-х – початку 90-х років, після того, як була розроблена методика отримання фулеренів у макроскопічних кількостях, було виявлено множину інших, як більших за легші, так і важчих фулеренів: починаючи від C_{20} і до C_{70} , C_{82} , C_{96} , і вище [6, 17]. Фулерени всередині порожні. Така порожнина може вмістити будь-який сторонній атом. Коли в молекулу фулерену вводяться атоми металу, то такі комплекси називають металофулеренами. Вони є перспективними для застосування в нанотехнології й нанохімії.

При розгляді поверхневого натягу, капілярних явищ, змочування тощо особливу увагу треба звернути на те, що вся сукупність цих явищ обумовлена специфікою поверхневих взаємодій. Збільшення вкладу поверхневої енергії приводить до зміни властивостей. Відбувається це тому, що при зменшенні розміру частинок частка атомів, розташованих на поверхні, збільшується. А, отже, властивості «поверхневих» атомів відрізняються від властивостей атомів в об'ємі.

Оскільки в нанооб'єктів кількість поверхневих атомів різко збільшується, то їх внесок у властивості таких об'єктів стає визначальним і зростає з подальшим зменшенням розмірів. Саме це і є однією з причин прояву нових властивостей на нанорівні.

Огляд деяких нових розділів, наприклад, нанофлюїдики, можна запропонувати в якості тем рефератів для самостійної роботи з літературою в межах практичних занять і семінарів.

При вивченні розділів **«Електрика»** і **«Магнетизм»** курсу загальної фізики відкриваються широкі можливості для ілюстрації специфічних електричних та магнітних властивостей наноматеріалів, а також їх застосування для створення нових приладів та пристроїв.

При вивченні провідності діелектриків, напівпровідників і провідників у межах курсу загальної фізики формуються початкові знання про моделі й закони мікросвіту. Використання фізичних моделей, що становлять основу зонної теорії провідності, дозволяє показати студентам, яким чином можна з єдиних позицій пояснити класифікацію матеріалів на підставі відмінності їх здатності до пропускання електричного струму.

Розділ «Фізична електроніка» є синтезом ідей вакуумної та твердотільної електроніки й займається розробкою фізичних і технологічних основ створення інтегральних електронних схем із характерними топологічними розмірами елементів менших за 100 нм. Вона базується на використанні квантових ефектів, що проявляються в наноструктурах. Саме в галузі наноелектроніки слід чекати найбільш революційні досягнення.

Зменшення розмірів пристроїв стало природним процесом сучасної електроніки. При цьому економічні витрати зростають, їх зниження – це, по суті, завдання, яке здатні вирішити нанотехнології в межах розвитку електроніки. У межах даної теми прекрасним прикладом, що демонструє можливості наноматеріалів, є широка область застосування графена – моношару атомів вуглецю. Графен був отриманий у 2004 році і ще мало вивчений. За «передові дослід з двовимірним матеріалом – графеном» А. К. Гейму і К. С. Новосьолову була присуджена Нобелівська премія з фізики за 2010 рік. Якщо буде вирішено питання формування «забороненої зони» графена, то він замінить кремній в інтегральних мікросхемах. Графен можна також використовувати для виготовлення електродів в іоністорах (суперконденсаторах) для використання їх у якості джерел струму, що здатні перезаряджатися [14]. Дослідні зразки іоністорів на графені мають питому енергоємність 32 Вт·год/кг, порівнянну зі свинцево-кислотними акумуляторами (30–40 Вт·год/кг). У пресі з'явилися відомості про створення нового типу світлодіодів на основі графену, при цьому відзначалася низька ціна їх утилізації.

Приклад із графеном, що характеризується моношаром, можна доповнити іншим прикладом, який є не менш ефектним. Це принц-технології, або процес формування тривимірних мікро- та наноструктур, заснований на відділенні напружених напівпровідникових плівок від підкладки з наступним згортанням їх у просторовий об'єкт [15]. Технологія названа на честь ученого з Інституту фізики напівпровідників СО РАН В. Я. Принца, який запропонував цей метод ще в 1995 році.

При вивченні електромагнітних коливань, що створюються в електричних ланцюгах, як приклад, можна розглянути альтернативні способи отримання сигналів. Тут доречно розповісти про антену-осцилятор розмірами близько 1 мкм, створену в 2005 році в лабораторії Бостонського університету. Це пристрій налічує 5000 мільйонів атомів і він здатний

осцилювати з частотою 1,49 ГГц, що дозволяє передавати з її допомогою величезні обсяги інформації.

У межах цієї теми, як правило, розглядається також явище резонансу. Отже, поряд із прикладами відкриття електронного парамагнітного резонансу й розповіді про резонансну спектроскопію, доречно повідомити і про плазмони. Плазмони – це колективні коливання вільних електронів у металі. На початку 2000 року було дано поштовх до розвитку нової галузі наноплазмоніки, заснованої на технології виготовлення частинок нанорозмірів [7]. У результаті виявилось можливим передавати електромагнітне випромінювання уздовж ланцюжка металевих наночастинок за допомогою збудження плазмонних коливань.

Подальший розвиток електроніки багато в чому буде пов'язаний із використанням магнітних наночастинок. Про це свідчать численні роботи зі спінтроніки. Взагалі кажучи, другу половину XX і початок XXI ст. вважають епохою мікро- та наноелектроніки. У цей період у світі відбулася технологічна революція, що зумовила розвиток цифрових та інформаційних технологій і появу спінтроніки. Завданням спінтроніки (спінової електроніки, або магнетоелектроніки) є створення приладів, в основу роботи яких покладені властивості електронних спінів. Це нове поле науки й технологій, на якому для розроблення нових функціональних пристроїв застосовуються властивості як заряду, так і спіну електрона [10]. Початок нової електроніки, яка заснована на фізичних ефектах, зумовлених спіном, відносять до 1988 р., коли було відкрито явище гігантського магнітоопору (ГМО). А. Ферт і П. Грюнберг (учені, які його відкрили) сформулювали визначення гігантського магнітоопору як квантово-механічного ефекту, що спостерігається в металевих плівках із послідовних феромагнітних і провідних немагнітних шарів і полягає у значній зміні електричного опору таких структур при зміні взаємного напрямку намагніченості сусідніх магнітних шарів під дією зовнішнього магнітного поля. В основі ефекту, як виявилось, лежить розсіяння електронів, яке залежить від напрямку спіну. У 2007 р. за це відкриття А. Ферт і П. Грюнберг одержали Нобелівську премію з фізики. Нобелівський комітет особливо підкреслив значущість їхньої роботи: «Відкриття гігантського магнітоопору відчинило двері до безлічі нових наукових та технологічних можливостей. Історія ефекту ГМО наочно демонструє, як абсолютно несподіване наукове відкриття може дати поштовх до розвитку зовсім нових технологій та створення нових комерційних продуктів». Нині дослідження зі створення та застосування ГМО-елементів інтенсивно проводяться в багатьох країнах світу, зокрема й Україні [1; 2; 9]. Розроблено кілька конфігурацій систем із ГМО: багат шарові структури, гранульовані сплави, спінові клапани.

Магнітні властивості наночастинок можуть виявитися дуже корисними і при створенні квантових комп'ютерів.

Можна виділити кілька груп фізичних явищ, які можуть знайти застосування у спінтроніці: залежність електричного опору однорідних матеріалів від зовнішнього магнітного поля; гігантський магнітоопір у шаруватих структурах із послідовними шарами з феромагнітних і парамагнітних (або антиферомагнітних) металів, у гранульованих структурах; тунельний магнітоопір у шаруватих структурах із феромагнітного металу, розділеного прошарком парамагнітного (або антиферомагнітного) діелектрика; інжекція поляризованих по спіну носіїв струму з феромагнітного матеріалу в немагнітний; взаємний вплив магнетизму і щільності різних носіїв заряду у феромагнітних напівпровідниках.

Останнім часом особливий інтерес викликає дослідження магнітних наночастинок. При зміні розмірів, форми, складу й будови наночастинок можна керувати магнітними характеристиками матеріалів на їх основі [4].

Магнітні наночастинки широко поширені у природі й зустрічаються в багатьох біологічних структурах. У зв'язку з унікальними магнітними властивостями, що проявляються в наночастинках, з'явилося багато шляхів їх наукового та технічного застосування. Магнітні наночастинки використовують у системах збереження інформації, магнітних нанопристроях, медичній діагностиці та для створення нанороботів.

Особливі властивості мають частинки, упроваджені в різні матриці: полімерні, цеолітні та інші. Уперше магнітні характеристики матеріалу, що складається з немагнітної твердої діелектричної матриці й розподілених у ній магнітних наночастинок (3–10 нм), були описані в 1980 році. За останні роки в області розробки магнітних наноматеріалів відбулися зміни, які, без перебільшення, можна назвати революційними. Це пов'язано як із розробкою ефективних методів отримання та стабілізації магнітних частинок нанометрових розмірів, так і з розвитком фізичних методів дослідження таких частинок [5].

При завершенні розгляду розділу «магнетизм» можна ознайомити студентів із глобальним проектом, метою якого є цілеспрямований синтез спеціально спроектованих магнітних молекул на підставі квантово-механічного моделювання з використанням методу Монте-Карло (алгоритм Метрополіс), результати якого можна безпосередньо порівнювати з експериментом [8]. Перспективною галуззю практичного застосування цього проекту є створення високоінтегрованих модулів пам'яті й мініатюрних магнітних вимикачів. Прогнозується і найактуальніша область застосування – локальна хіміотерапія пухлин.

У розділах **«Оптика»** і **«Атомна і ядерна фізика»** викладається матеріал, який носить інтеграційний характер.

При вивченні класичних тем хвильової оптики, під час розгляду явищ, що відбуваються в тонких плівках, на дифракційних ґратках, у кристалах і розчинах солі, цукру, слід зробити наголос на співвимірності фізичних

об'єктів, розміри яких визначаються нанометрами з довжинами хвиль електромагнітного випромінювання. Отже, у викладача з'являється можливість показати важливість фізичних висновків для сучасних прикладних задач.

Розділ, пов'язаний із інтерференцією та дифракцією світла набагато краще засвоюється студентами, якщо супроводжувати викладання матеріалу інформацією про такі прикладні аспекти досліджуваних явищ, як просвітлення оптики, отримання 3D зображень тощо.

Студентам важливо знати фізичні принципи, що лежать в основі оптоволоконних технологій, без яких неможливо уявити сучасну якісну передачу великих обсягів інформації.

При вивченні тем, пов'язаних із геометричною оптикою, слід приділити увагу нанолінзам, які виробляються для військових і цивільних потреб та телевізійних екранів, створених на основі лінз Френеля [12].

Протягом усього курсу «фізики атома і атомного ядра» є можливість демонструвати студентам зв'язок між атомною фізикою й сучасними досягненнями нанотехнологій.

У 1924 році французький фізик Луї де Бройль висунув гіпотезу про хвильову природу мікрооб'єктів, яка була експериментально підтверджена в 1927 році. Отже, була показана аналогія, яка дозволила побудувати електронний мікроскоп за законами оптики.

При вивченні тунельного ефекту слід указати, що на його основі були пояснені раніше незрозумілі процеси, що спостерігалися експериментально. Це стало основою атомної науки й техніки, у тому числі нанотехнологій. У 1981 році Герд Бінніг і Хайнріх Рорер, учені зі швейцарського відділу фірми IBM, створили скануючий тунельний мікроскоп, – прилад, що дозволяє діяти на речовину на атомному рівні. За допомогою тунельного мікроскопу стало можливим переміщувати атоми з одного місця на інше, маніпулювати ними і, теоретично, збирати з них будь-який предмет. У 1986 році вченим було присуджено Нобелівську премію.

Цікавим використанням лазерів є лазерний пінцет – оптичний прилад, що дозволяє утримувати й переміщати в просторі мікро- і нанорозмірні об'єкти, захоплені в перетяжку (фокус) лазерного променя [11].

Студенти повинні не тільки брати до уваги нову інформацію, а й у кожному випадку добре розуміти фізичну сутність досліджуваного явища або роботи того чи іншого приладу.

При вивченні тем, пов'язаних із математичним апаратом, що використовується для описання явищ мікросвіту, студенти вперше отримують початкові відомості про апарат квантової механіки. Математичні методи квантової механіки широко використовуються у квантовій хімії, у квантовій електроніці, при обробці даних рентгеноструктурного аналізу у кристалографії, актуальність якої в сучасному приладобудуванні, орієнтованому на використання рідких кристалів, напівпровідникових

матеріалів та інших наноб'єктів, важко заперечувати. При вивченні цих тем є доречним згадати про досягнення фармацевтичної промисловості, що створює лікарські препарати різних поколінь і які впливають на організм саме на молекулярному або на нанорівні.

На останній лекції з курсу загальної фізики, присвяченій огляду досягнень фізики, слід приділити також увагу й сучасному стану нанотехнологій.

З метою забезпечення матеріально-технічної та науково-методичної бази для викладання основ нанотехнологій при провідних вищих навчальних закладах регіону доцільно створювати освітньо-наукові центри нанотехнологій.

Освітньо-науковий центр нанотехнологій – це навчально-консультативне та інформаційно-координаційне об'єднання, що здійснює роботу із супроводу навчальної і науково-дослідної діяльності у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах регіону, а також трансфер результатів науково-дослідної роботи в соціально-економічну сферу.

Основними завданнями діяльності подібних освітньо-наукових центрів нанотехнологій мають бути:

- створення бази наукових та науково-методичних ресурсів для вивчення основ нанотехнологій, забезпечення їх доступності для галузі освіти;
- забезпечення можливості проведення загальноосвітніми та вищими навчальними закладами регіону навчального фізичного експерименту під час навчання сучасної фізики та основ нанотехнологій;
- підвищення рівня комерціалізації створеної наукової та науково-методичної продукції і послуг, управління об'єктами інтелектуальної власності;
- трансфер інноваційного наукового та науково-методичного продукту, створеного співробітниками Центру в соціально-економічну сферу.

Головними напрямками роботи Центру є:

- вивчення та узагальнення вітчизняного, європейського та світового досвіду вивчення нанотехнологій у закладах освіти;
- формування інформаційної, навчально-методичної, наукової бази джерел відповідно до профілю діяльності Центру;
- розроблення та апробація інноваційного навчально-методичного забезпечення вивчення основ нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладах;
- забезпечення трансферу результатів науково-дослідної діяльності співробітників університету в навчальний процес;
- залучення дослідницьких грантів, підготовка проектних пропозицій, подання запитів із метою отримання індивідуальних (колективних) грантів співробітниками Центру, у тому числі на наукові дослідження, стажування;

- створення умов ефективної взаємодії Центру з органами управління освіти регіону та закладами-партнерами;
- організація та проведення конференцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів ВНЗ I–II рівня акредитації та педагогічних ВНЗ та інших заходів наукового та навчально-методичного характеру різного рівня;
- організація та здійснення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед академічної спільноти, освітян, місцевої громади відповідно до профілю діяльності Центру про необхідність підготовки кадрів в області нанотехнологій.

Так, у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка при навчально-науковій лабораторії інноваційних технологій викладання фізики, науково-дослідній лабораторії тонких плівок та навчально-науковій лабораторії композиційних матеріалів створено такий Навчально-науковий центр нанотехнологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Показано, що вирішення проблеми підвищення якості навчання дисциплін природничо-математичного циклу у вітчизняних вищих навчальних закладах, пов'язане з оновленням їх змісту. Зокрема, показано, що внесення питань сучасної фізики та нанотехнологій у курс загальної фізики допомагає в більш поглибленому розумінні студентами прикладних аспектів сучасної науки та встановленню наукового світогляду, що сприятиме формуванню відповідних фахових компетенцій майбутнього випускника.

Констатовано необхідність включення понять сучасної науки та нанотехнологій у загальний перелік фундаментальних фізичних термінів і уявлень.

Доведено, що включення у предметний матеріал конкретних питань, пов'язаних із сучасною фізикою та нанотехнологіями дозволяє вирішити низку завдань:

- 1) для студентів популярне нині слово «нанотехнології» наповнюється конкретним змістом, таким чином формується технічна культура у використанні термінології;
- 2) конкретні моделі, які є фундаментальними в курсі загальної фізики, та ілюструють фізичний зміст даних фізичних явищ, набувають підвищеної значимості, оскільки показують зв'язок знань, отриманих у межах дисципліни, що вивчається, з вимогами часу;
- 3) поліпшується цільова підготовка кадрів для актуальних напрямів виробництва вищими навчальними закладами, які залучені в розвиток пріоритетних наукових напрямів, визначених державними програмами.

У ході дослідження з'ясовано, що при ВНЗ доцільно створювати й розвивати регіональні центри nanoосвіти з метою забезпечення матеріально-технічної та науково-методичної бази для викладання основ

нанотехнологій та супроводу навчальної та науково-дослідної діяльності вищих та загальноосвітніх навчальних закладів, а також трансферу результатів науково-дослідної роботи в соціально-економічну сферу регіону. Створення аналогічних центрів у галузі нанотехнологій на ринку освіти України є аналогом навчальних наноцентрів, охоплених єдиною мережею обміну інформацією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дехтярук, Л. В., Проценко, І. Ю., Чорноус, А. М. (2008). Гігантський магнеторезистивний ефект у магнетних полікристалічних мультишарах. *Наносистеми, наноматеріали, нанотехнології*, 6, 1–8. (Dekhtiaruk, L. V., Protsenko, I. Yu., Chornous, A. M. (2008). Giant Magnetoresistive Effect in Magnetic Polycrystalline Multishears. *Nanosystems, Nanomaterials, Nanotechnologies*, 6, 1–8).
2. Проценко, І. Ю., Чешко, І. В., Однодворець, Л. В., Кондрахова, Д. М., Пилипенко, О. В., Шабельник, Ю. М., Власенко, О. В. (2013). Магнеторезистивні та магнетооптичні властивості пліткових систем із можливим спін-залежним розсіянням електронів. *Успехи фізики металлов*, 14, 229–257 (Protsenko, I. Yu., Cheshko, I. V., Odnodvorets, L. V., Kondrakhova, D. M., Pylypenko, O. V., Shabelnyk, Yu. M., Vlasenko, O. V. (2013). Magnetoresistive and magnetoprotective properties of film systems with possible spin-dependent scattering of electrons. *Advances in the physics of metals*, 14, 229–257).
3. Салтикова, А. І. Завражна, О. М. (2016). Проектування знань з основ нанотехнологій в професійну діяльність майбутнього вчителя фізики. *Наукові записки, Вип. 9. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 1*, 143–150. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка (Saltykova, A. I., Zavrzhna, O. M. (2016). The design of knowledge from the fundamentals of nanotechnology into the professional activities of the future physics teachers. *Proceedings, Issue 9. Series: Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education, Part 1*, 143–150. Kirovohrad: KSPU named after V. Vynnychenko).
4. Баранов, Д. А., Губин, С. П. (2009). Магнитные наночастицы: достижения и проблемы химического синтеза. *Радиоэлектроника, наносистемы, информационные технологии*, 1, 129–147 (Baranov, D. A., Hubin, S. P. (2009). Magnetic nanoparticles: achievements and problems of chemical synthesis. *Radio electronics, nanosystems, information technology*, 1, 129–147).
5. Губин, С. П., Кокшаров, Ю. А., Хомутов, Г. Б., Юрков, Г. Ю., (2005). Магнитные наночастицы: методы получения, строение и свойства. *Успехи химии*, 74, 539–574 (Hubin, S. P., Koksharov, Yu. A., Khomutov, H. B., Yurkov, H. Yu. Magnetic nanoparticles: preparation, structure and properties. *Chemistry successes*, 74, 539–574).
6. Елецкий, А. В., Смирнов, Б. М. (1995). Фуллерены и структуры углерода. *Успехи физических наук*, 9, 977–1009 (Yeletsii, A. V., Smirnov, B. M. (1995). Fullerenes and carbon structures. *Successes physical sciences*, 9, 977–1009).
7. Климов, В. В. (2008). Наноплазмоника. *Успехи физических наук*, 178, 875–880 (Klimov, V. V. (2008). Nanoplasmonics. *Successes of physical sciences*, 178, 875–880).
8. Попов, А. М. (2009). *Вычислительные нанотехнологии: учебное пособие*. М.: Издательский отдел факультета ВМиК МГУ им. М. В. Ломоносова; МАКС Пресс (Popov, A. M. (2009). *Computational nanotechnology: a study guide*. М.: The publishing department of the Faculty of Computer Science of the Moscow State University named after M. V. Lomonosov; MAX Press).

9. Троянчук, И. О., Бушинский, М. В., Добрянский, В. М., Никитин, А. В., Лобановский, Л. С., Еременко, В. В., Сиренко, В. А. (2013). Условие большого магниторезистивного эффекта в кобальтитах со структурой перовскита. *Физика низких температур*, 39, 1215–1220 (Troianchuk, I. O., Bushynskii, M. V., Dobrianskii, V. M., Nikitin, A. V., Lobanovskii, L. S., Yeremenko, V. V., Sirenko, V. A. (2013). The condition of a large magnetoresistive effect in cobaltites with a perovskite structure. *Physics of low temperatures*, 39, 1215–1220).
10. Ферт, А. (2008). Происхождение, развитие и перспективы спинтроники. *Успехи физических наук*, 178, 1336–1348 (Firth, A. (2008). Origin, development and prospects of spintronics. *The successes of the physical sciences*, 178, 1336–1348).
11. Шахно, Е. А. (2012). *Физические основы применения лазеров в медицине*. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО (Shakhno, E. A. (2012). *Physical principles of the use of lasers in medicine*. St. Petersburg: NRU ITMO).
12. Lin, J., Genevet, P., Kats, M. A., Antoniou, N., Capasso, F. (2013). Nanostructured Holograms for Broadband Manipulation of Vector Beams. *Nano Letters*, 13, 4269–4274.
13. Meng, Z., Han, Y., Wang, L. N., Xiang, J. F., He, S. G., Chen, C. F. (2015). Stepwise Motion in a Multivalent [2](3) Catenane. *Journal of the American chemical Society*, 137, 9739–9745.
14. Oakes, L., Westover, A., Mares, J. W., Chatterjee, S., Erwin, W. R., Bardhan, R., Weiss, S. M., Pint, C. L. (2013). Surface engineered porous silicon for stable, high performance electrochemical supercapacitors. *Scientific Report*, 3. Retrieved from: <https://www.nature.com/articles/srep03020>.
15. Prinz, V. Y. (1996). Nanoscale engineering using controllable formation of ultra-thin cracks in heterostructures. *Microelectronic Engineering*, 30, 439–442.
16. Rozenbaum, V. M., Dekhtiar, M. L., Sheng Hsien Lin, Trakhtenberg, L. I. (2016). Photoinduced diffusion molecular transport. *The Journal of Chemical Physics*, 145, 64–110.
17. Wang, J., Ma, H.-M., Liu, Y. (2016). $\text{Sc}_{20}\text{C}_{60}$: a volleyballene. Retrieved from: <http://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2016/nr/c5nr07784b#!divAbstract>

РЕЗЮМЕ

Завражняя Елена, Однодворец Лариса, Пасько Ольга, Салтыкова Алла.

Методика формирования у студентов знаний о состоянии современной физики и нанотехнологий.

XX век стал переломным в развитии системы образования. Изменились подходы к целям и задачам, которые она решает. Появилась потребность в отображении достижений современной науки в образовании. Широкие возможности для реализации этой задачи имеет физика как учебная дисциплина в высших учебных заведениях (ВУЗ). Работа посвящена освещению методических аспектов формирования у студентов знаний о развитии современной физики и нанотехнологий при обучении физики в высших учебных заведениях. Показано, что потенциал физики, кроме знания профессии, может обеспечить формирование современного научного мировоззрения и улучшить целевую подготовку кадров для актуальных направлений производства.

Ключевые слова: система образования, современная наука, физика, нанотехнологии, методические аспекты, формирование, студенты, методика обучения.

SUMMARY

Zavrazhna Olena, Pasko Olha, Odnodvoretz Larysa, Saltykova Alla. Methods of forming students' knowledge about the state of modern physics and nanotechnology.

Scientific and technical progress, which is based on achievements of physics, has fundamentally changed society. The 20th century has become a turning point in the development of the education system. Approaches to the goals and objectives that it solves have changed. There is a need to reflect the achievements of modern science in education. The opportunity for the realization of this task is physics as an academic discipline in higher education. It should be the main source of information on these issues for students. The selection of the material of the achievements of modern physics and nanotechnology is defined professional orientation. Selected issues need to be included in certain sections of physics and special courses. The work is devoted to highlighting of the methodological aspects of formation at students of knowledge about the state of modern physics and nanotechnology while learning physics in higher education institutions. It is revealed that the potential of physics, except knowledge of specialty, can provide formation of modern scientific outlook and improve target training of personnel for the actual directions of production. It is shown that solution of the problem of improving the quality of studying the disciplines of the natural-mathematical cycle in the domestic higher education institutions is related to the updating of their content. It is stated that there is a need to include concepts of modern science and nanotechnologies in the general list of fundamental physical terms and concepts. It was proposed a method of introducing some questions of modern physics and nanotechnology into the course of general physics and given concrete examples of its implementation. It is shown that this contributes to a more in-depth understanding by students of the applied aspects of modern science and the establishment of a scientific outlook, and in general, formation of the relevant professional competences of the future graduate. In the course of the study it was found out that in higher educational establishments it is expedient to create and develop regional centers of nano-education in order to provide material and technical and scientific-methodological basis for training of modern physics and foundations of nanotechnology and to support the educational and research activity of higher and secondary education institutions, as well as the transfer of research results in the socio-economic area of the region.

Key words: education system, modern science, physics, nanotechnology, methodological aspects, formation, students, teaching method.

УДК 378.016:37.091.12:78:071.4-051

Інна Заярна

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0002-9464-096X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/208-225

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті вивчаються психолінгвістичні особливості навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів-юристів. Автор розглядає писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності та визначає його ключові характеристики. У статті досліджується питання про діалогічну та ситуативну природу письмового

тексту як важливого аспекту психолінгвістичного обґрунтування методики навчання англійського писемного мовлення. Автор розглядає, як співвідносяться між собою поняття «мова», «мовлення» і «мовленнєва діяльність», досліджує основні фази, які проходить писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності, вивчає вплив мовленнєвого коду рідної мови та психологічні процеси мислення, які супроводжують аргументоване писемне мовлення студентів-юристів.

Ключові слова: англійське аргументоване писемне мовлення, мова, мовлення, мовленнєва діяльність, психолінгвістичні особливості, мислення, аргументація, білінгвальний механізм.

Постановка проблеми. У сучасному світі вміння аргументовано викладати свої думки на письмі англійською мовою для юристів є надзвичайно важливим, адже доводити власну позицію чи спростовувати аргументи опонентів – це основоположне вміння правника. В умовах глобалізаційних процесів сучасний юрист співпрацює з міжнародними компаніями та організаціями, складає міжнародні договори, веде переписку з клієнтами та колегами із різних юрисдикцій. Все це вимагає високо рівня компетентності та обумовлює важливість оволодіння компетенції з англійського аргументованого писемного мовлення (ААПМ) студентами юридичного профілю під час навчання у виші.

Навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю не буде ефективним без розуміння та усвідомлення психолінгвістичних особливостей аргументованого писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності, без вивчення соціальних і психологічних аспектів використання мови у процесі мовленнєвої комунікації, адже в центрі уваги психолінгвістики знаходиться зв'язок між змістом, мотивом і формою мовленнєвої діяльності, з одного боку, і між структурою та елементами мови – з іншого.

Аналіз актуальних досліджень. Психолінгвістичні аспекти писемного мовлення були в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, теоретичну основу нашого дослідження склали праці Л. С. Виготського, В. П. Глухова, І. О. Зимньої, І. М. Іванової, В. А. Ковшикова, С. П. Кожушка, О. А. Леонтьєва, О. М. Лозової, А. Р. Лурія, С. Д. Максименко, С. Ю. Ніколаєвої, І. В. Нужи, О. П. Сергєєнкової, Ф. де Соссюра, О. Б. Тарнопольського. Питанню аргументації, як одному із ключових аспектів логічного мислення, присвятили свої роботи П. Бельчев, А. Конверський, А. Кустов, Ю. Музика, І. Розіна, М. Тофтұл, О. Халабузар, Н. Чернега, Л. Шилова, Т. Яновська та інші. Незважаючи на значний здобуток вітчизняної і світової науки, питання психолінгвістики англійського аргументованого писемного мовлення вимагає додаткового вивчення.

Мета статті полягає у вивченні психолінгвістичних особливостей навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів-юристів.

При проведенні дослідження застосовувалися такі загальні **методи наукового пізнання**, як діалектичний, системно-структурний, формально-логічний, методи аналізу, синтезу, узагальнення, аналогії та дедукції.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час писемне мовлення розглядалося не як самостійна система, а як похідна від усного мовлення. У методиці таке ставлення до писемного мовлення призвело до того, що навчання письму зводилося лише до оволодіння графікою та орфографією з метою передачі думок у письмовій формі. Писемне мовлення як форма комунікації не існувала як методична категорія. Визнання письма як окремої автономної системи, незалежної від усної форми мовлення, уперше з'явилося в працях учених Празької лінгвістичної школи, які стверджували, що письмова мова – це знакова система, елементи якої, так само як і елементи усного мовлення, функціонують як форми матеріалізації значень. Пізніше статус писемного мовлення як самостійної системи був визнаний багатьма дослідниками, які вірили, що сучасний стан мови є результатом її еволюції в умовах письмового викладу [15, 60–61].

У сучасній методичній літературі існує два підходи до тлумачення понять «письмо» та «писемне мовлення». Це пояснюється двофазовим механізмом письма, коли в основі реалізації першої фази лежить оволодіння графікою та орфографією, а в основі другої – необхідність оволодіння мовленнєвими вміннями. Так, деякі науковці розрізняють вузьке й широке значення письма, тоді як інші – першу фазу тлумачать як письмо, а оволодіння мовленнєвими вміннями – як писемне мовлення [14, 206]. У межах нашого дослідження ми будемо розглядати писемне мовлення як письмо в широкому розумінні цього терміна, тобто таке, що передбачає оволодіння необхідними вміннями й навичками.

Розглянемо, що таке письмо як вид мовленнєвої діяльності та визначимо його ключові характеристики.

Письмо – це продуктивний, інколи репродуктивний, вид мовленнєвої діяльності, пов'язаний із передачею інформації у графічному літерному коді. Письмо забезпечує графічну фіксацію мовлення й базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють зі слуховими та мовленнєворуховими.

Саме через функціонування всіх чотирьох видів аналізаторів (акустичний, мовленнєворухомий, зоровий, рукомоторний), письмо вважають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності. Це також найбільша кількість аналізаторів, ніж для будь-якого іншого виду мовленнєвої діяльності, що й робить письмо найсвідомішим і найповільнішим з усіх видів мовлення. На думку О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко, у процесі письма активно задіяні всі види мовленнєвої діяльності: говоріння (адже будь-яке речення, перед тим, як бути написаним,

майже обов'язково повністю проговорюється на рівні внутрішнього мовлення/проговорення, яке часто є навіть зовнішнім, тобто голосовим); читання (оскільки написаний текст обов'язково прочитується тим, хто пише, – частіше про себе, а нерідко й уголос); та аудіювання (адже всі ці внутрішні процеси супроводжуються прослуховуванням того, що про себе або вголос промовляє автор тексту, тобто саме слухання контролює процес написання, дозволяючи автору оцінювати, наскільки добре «звучить» написане, тобто наскільки воно відповідає меті висловлювання) [19, 14].

Таким чином, стає очевидним, що письмо є результатом одночасного функціонування всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а навчання писемного мовлення студентів-правників сприяє розвитку й удосконаленню їх умінь та навичок і в читанні, і в аудіюванні, і в говорінні. Це в котрий раз доводить важливість навчання писемного мовлення студентів ВНЗ та його виняткове місце у процесі навчання іноземної мови.

Важливим аспектом психолінгвістичного обґрунтування методики навчання англійського писемного мовлення, на який також звертають увагу дослідники, є питання про діалогічну та ситуативну природу письмового тексту. Відсутність безпосереднього контакту між автором та реципієнтом під час письмової комунікації стало для багатьох дослідників підставою говорити про монологічний характер писемного мовлення. Тим не менше, письмовий текст завжди створюється з орієнтацією на конкретну ситуацію, з метою вирішення конкретної комунікативної задачі (надати пораду клієнтові, застерегти від протиправних дій тощо) та адресований конкретному реципієнту. Щодо ситуативності писемного мовлення, то вона має особливий характер завдяки особливостям механізму зворотного зв'язку, притаманним письмовій комунікації. Як зазначає у своєму дослідженні І. В. Нужа: «Письмовий текст, навіть якщо це запис в особистому щоденнику, завжди орієнтований на прочитання. Автор письмового тексту створює його з урахуванням можливої реакції читача, прогнозує її. А при відсутності безпосереднього контакту між автором і читачем, зворотній зв'язок існує тут апіорі» [15, 65].

З точки зору психолінгвістики писемне мовлення необхідно розглядати як вид мовленнєвої діяльності (МД), яка має ту ж саму структуру, що й будь-яка інша діяльність, тобто складається з окремих дій, які, у свою чергу, базуються на операціях [19, 23–24]. Так, О. О. Леонтьєв зазначає, що мовленнєва діяльність як така взагалі не існує і може розглядатися лише як система мовленнєвих дій, що входять до певної діяльності [10, 15]. Така позиція науковця нам вбачається обґрунтованою, адже мовлення не є самоціллю, а лише засобом досягнення поставленої комунікативної мети і, використовуючи термін «мовленнєва діяльність», слід усвідомлювати, що він включає не лише мовлення. Для більш глибокого розуміння розглянемо детально поняття «діяльність».

У психології поняття «діяльність» визначається як активність людини, що має усвідомлюваний характер і спрямована на досягнення поставленої мети, що визначається потребою [17, 184]. Оскільки діяльність є усвідомленою, людина завжди розуміє, що її спонукає до дії, яку мету вона хоче досягти і що для цього вона має зробити.

Як зазначає І. О. Зимня, будь-яка діяльність характеризується трьома аспектами: мотиваційним, цільовим та виконавчим [7, 80]. Детермінантом будь-якої діяльності є потреби. Вони становлять сутність та основну рушійну силу різних видів людської активності. Також людина керується мотивами, так би мовити, спонукальними факторами, що визначають вибір спрямованості поведінки й діяльності суб'єкта на досягнення поставленої мети – уявного кінцевого результату діяльності. Зазвичай діяльність людини є полімотивованою, тобто такою, коли одночасно спрацьовують декілька мотивів [17, 186]. Наприклад, юристу потрібно надати якісну правову пораду в певній справі. Потребою в даній діяльності буде виконання професійних обов'язків, а ось мотиви можуть бути різноманітні: отримати гонорар, просунутися по кар'єрних сходинках, допомогти людині у складній ситуації, довести свою профпридатність тощо. Для того, щоб задовольнити свою потребу і, будучи вмотивованим на цю діяльність, правник ставить мету – написати лист-пораду клієнтові, ураховуючи інтереси останнього й особливості справи. Для цього юристом обмірковуються дії – реалізаційні компоненти діяльності, спрямовані на виконання певного завдання (у нашому випадку, написання листа-поради). Оскільки будь-яка діяльність – це не лише зовнішньо-фізична, але і внутрішньо-психічна активність, тому для досягнення цілі суб'єкт виконує як внутрішні дії (перцептивні, мнемічні, мислительні, імажитивні тощо), так і зовнішні (моторні). Щодо МД дослідники виокремлюють три підсистеми дій, які співвідносяться з трьома сторонами мовлення: 1) структурною або граматичною; 2) семантично або лексичною; 3) виражальною або фонетичною (для усного мовлення) і графічною (для писемного мовлення) [14, 61].

Ще одним важливим компонентом діяльності залишаються операції, які відповідають за технічний бік дії і залежать від умов, у яких вони відбуваються. Як правило, операції є мало усвідомлюваними або неусвідомлюваними взагалі. У контексті нашого прикладу: щоб надрукувати лист, юрист виконає низку операцій: увімкне комп'ютер, набере текст, відредагує його тощо.

Результатом будь-якої діяльності є досягнення чи недосягнення поставленої мети, який супроводжується контролем (співставлення отриманих результатів з метою) і оцінкою (виявлення ступеня збігу результатів і мети).

Отже, будь-яка діяльність починається з потреби, за якою йде її планування шляхом визначення кінцевої цілі й засобів виконання. Врешті

людина здійснює цю діяльність, виконуючи цілу систему конкретних (нею визначених) дій та операцій, досягаючи поставленої мети. Таким чином, кожна окрема операція діяльності є нічим іншим як сукупністю всіх трьох її аспектів (мотиваційного, цільового, виконавчого). І так само як будь-яка трудова діяльність не є лише сукупністю трудових дій, таким собі хаотичним проявом організму, так само і мовленнєва діяльність не є лише сукупністю мовленнєвих дій (висловів). Всі дії та операції мовленнєвої діяльності є чітко організованими й підпорядкованими ієрархії визначених цілей.

Найбільш вичерпне та вдале з точки зору методики визначення мовленнєвої діяльності запропонувала відомий учений-психолінгвіст І. О. Зимня: «Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та обумовленого ситуацією спілкування процес прийому та передачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії між людьми (один із одним)» [5, 56]. МД суб'єкта включає мову й мовлення як внутрішні засоби та способи її реалізації [7, 204].

Розглянемо, як співвідносяться між собою поняття «мова», «мовлення» і «мовленнєва діяльність». Мова і мовлення – поняття не тотожні. Мова – це нормалізована система звуків, морфем, слів та правил їх сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях, тобто система знаків, що є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки й передачі інформації від покоління до покоління [14, 59]. Мова існує у двох формах: звуковій і письмовій. Звукова форма є первинною по відношенню до письмової. Мовлення – це використання мови у процесі спілкування. Залежно від віку, характеру діяльності, середовища мовлення людини набирає певних індивідуальних особливостей. Мовлення не може існувати поза будь-якою мовою. Разом із тим, сама мова існує як жива тільки за умови активного використання. Вона розвивається і вдосконалюється у процесі мовного спілкування [13, 70]. Найбільш чітко ці поняття розмежував відомий швейцарський учений-лінгвіст Фердинанд де Соссюр. Представимо для кращої наочності співвідносні ознаки цих понять у таблиці (табл. 1) [18, 57]

Таблиця 1

МОВА	МОВЛЕННЯ
Засіб спілкування	Процес спілкування
Незалежить від ситуації комунікації	Ситуативно та контекстно обумовлене
Ідеальна, абстрактна	Матеріальне, конкретне
Відокремлена від таких параметрів дійсності, як час та простір	Розгортається в часі і реалізується в просторі
Неціленаправлена	Зосереджене на реалізації певної цілі

Регулярна	Дозволяє елементи випадкового й неупорядкованого
Відносно інваріативна (в окремо взятий проміжок часу)	Варіативне
Має рівневу організацію	Лінійне
Завершена	Безкінечне
Потенційна	Актуальне
Пасивна	Активне
Статична	Динамічне
Об'єктивна	Суб'єктивне
Соціальна	Індивідуальне
Фіксує досвід колектива	Відображає досвід індивіда
Обов'язкова (імперативна)	Довільне
Оцінка істинності не може бути застосована	Може бути оцінене як істинне чи хибне

Проведений теоретичний аналіз результатів дослідження та співвідношення понять «мова» і «мовлення» дозволяють дійти висновку, що ці поняття є засобами та способами реалізації мовленнєвої діяльності суб'єкта, де мову слід розглядати як засіб, а мовлення – як спосіб формування та формулювання думки мовними засобами в процесі мовленнєвої діяльності.

Розглянемо основні фази, які проходить писемне мовлення як вид МД. І. О. Зимня визначає три основні фази: мотиваційно-спонукальну, орієнтувальну-дослідну та виконавчу [6, 45].

Перша фаза характеризується складною взаємодією потреб, мотивів та цілей діяльності як її майбутнього результату. При цьому головним джерелом мовленнєвої діяльності, зокрема писемного мовлення, є комунікативно-пізнавальна потреба й відповідний комунікативно-пізнавальний мотив. Важливою складовою в перетворенні потреб у сталий мотив мовлення є мовленнєва інтенція – спрямованість свідомості, волі та почуттів (емоцій) суб'єкта МД на здійснення цієї діяльності [3, 66]. Так, реалізуючи себе в думці, потреба стає мотивом діяльності – складовою, що визначає та спрямовує її. Таким чином, можна стверджувати, що в ситуаціях, які потребують письмового висловлювання, мотив для письма виникає тоді, коли людина вже має думку про те, що потрібно написати [19, 32]. Ще однією важливою складовою мотиваційно-спонукальної фази поряд з потребою та мотивом є комунікативний намір, який визначає роль того, хто пише, як суб'єкта спілкування та ціль його висловлювання [3, 67].

Друга, орієнтовно-дослідницька, фаза МД ставить за мету дослідити умови реалізації діяльності, остаточно визначити предмет діяльності та його властивості. Вона складається з двох компонентів. Перший із них – це функціонування висловлювання в коді внутрішнього мовлення. Внутрішнє

мовлення посідає особливе місце в складному процесі, який проходить автор від думки до мовних засобів. Воно відіграє роль психофізичної основи письма і являє собою інтеріоризоване (таке, що переходить ззовні всередину) усне мовлення [2, 95]. Варто зазначити, що на цьому етапі діють ще не лексико-граматичні засоби мови, а так би мовити, їх «представники», за допомогою яких той, хто пише, перекодовує свою думку у своєрідну матрицю майбутнього висловлювання [19, 32]. І на відміну від мовця, який переходить від слова, вимовленого про себе до слова, вимовленого вголос, той, хто пише, має вибудувати й утримати у своїй свідомості складну програму висловлювання. Таким чином, цей компонент передбачає визначення орієнтації суб'єкта МД за такими питаннями: «кому», «з якою метою», «коли», «як довго» [3, 67].

Другий компонент – формування висловлювання в коді натуральної мови – передбачає реалізацію таких важливих розумових дій, як планування та програмування. Планування – це розумова дія, що має на меті виокремлення основних етапів діяльності й визначення послідовності їх реалізації. Програмування діяльності означає перетворення складеного плану у програму дій шляхом його деталізації та конкретизації, у процесі чого основні дії співвідносяться зі способами та засобами, а також умовами діяльності. Таким чином, зв'язне писемне висловлювання передбачає не лише проговорювання майбутнього тексту, але й простеження порядку викладу, тобто контроль над процесом розвитку думки. Цей механізм «попереджувального синтезу» передбачає вміння обирати лексичні засоби, розподіляти елементи змісту згідно із задумом, підбирати необхідні синтаксичні конструкції [15, 63].

Третя фаза – виконавча і в той самий час регулююча – передбачає реалізацію мовленнєвого висловлювання. У цій фазі писемне мовлення як діяльність реалізується у фіксації продукту за допомогою графічних засобів мови. Продукт писемного мовлення – письмове висловлювання – переписується, переглядається, удосконалюється доти, доки не буде досягнута мета, тобто той, хто пише не переконується, що письмове висловлювання досягає запланованого комунікативного ефекту. Виконавча фаза МД реалізується за рахунок цілого комплексу мовних дій і операцій, більшість з яких відносять до сенсомоторного рівня породження і сприйняття мови [8, 43]. Не менш важливим для писемного мовлення залишається й етап контролю та/або самоконтролю, коли той, хто пише коригує висловлювання, удосконалюючи його шляхом перегляду на аналізу.

Варто також зазначити, що писемне мовлення, як вид МД, має суттєву відмінність у порівнянні з іншими видами МД з точки зору його фаз. Так, процес письма є сукцесивним (таким, що передбачає послідовну зміну фаз), у той час як говоріння, аудіювання та читання – симультативні (одночасні). Така особливість викликана тим, що писемне мовлення є

процесом свідомим і відносно повільним, а тому вимагає особливого ставлення та врахування його особливостей у методиці навчання ААПМ студентів-правників.

З точки зору методики навчання письма, усвідомлення особливостей фаз МД дає можливість дійти наступних висновків, які варто врахувати під час навчання ААПМ:

- має значення не лише загальна мотивація студентів щодо виконання письмових робіт англійською мовою, викладачеві важливо також створювати комунікативний мотив для виконання кожного письмового висловлювання. Адже, як зазначає А. Р. Лурія, «від мотиву, що стоїть у витоків висловлювання, залежить вибір із усіх можливих зв'язків, що приховані за словами, лише тих, які відповідають даному мотиву, й надають даному висловлюванню виключно суб'єктивного значення» [12, 28];

- потрібно створити систему підказок та опор для формування власних думок щодо змісту майбутніх письмових текстів;

- слід прагнути максимально можливої автоматизації процесу перекодування, який потрібно проходити для написання текстів англійською мовою. Саме це дозволить «пришвидшити» процес створення майбутніх письмових висловлювань.

У межах нашого дослідження варто також звернути увагу на таку особливість іншомовного писемного мовлення, як необхідність перекодування з одного мовного коду на інший. Це може бути обґрунтоване тим, що створення письмового тексту на іноземній мові обумовлюється наявністю у свідомості автора білінгвального механізму. Білінгвальний механізм базується на дихотомії «рідна мова – іноземна мова» і представляє собою сукупність знань, навичок та вмінь, які дозволяють створювати мовленнєві продукти на основі двох різних мовленнєвих стереотипів. Ось як обґрунтовує перехід із рідної мови на іноземну українська дослідниця О. М. Лозова: «... перехід із рідної мови на іноземну з психолінгвістичної точки зору є зміною правил переходу від програми висловлювання до її реалізації. Ця зміна не може бути, звичайно, здійснена відразу, як перемикання зі старих правил на нові. Людина не може відразу заговорити новою мовою, вона повинна пройти через етап опосередкованого володіння іноземною мовою. Ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає «рідна» система правил реалізації програми. Надалі ця система правил усе більше редукується. Кінцевою ланкою цього процесу редукції (і одночасно автоматизації «нових» правил) є встановлення прямого зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає відносно вільному володінню іноземною мовою ... » [11, 15–16].

Отже, вплив мовленнєвого коду рідної мови, під яким перебуває той, хто пише під час процесу перекодування з рідної мови на іноземну (у нашому випадку – англійську), є очевидним і має бути врахованим у

процесі навчання ААПМ. На наш погляд, основним засобом подолання міжмовної інтерференції – ототожнення та переніс мовних одиниць, функцій та явищ контактуючих мов – та відпрацювання іншомовного мовленнєвого стереотипу є постійна письмово мовленнєва практика студентів на англійській мові з поступовим збільшенням її обсягу. Варто застерегти, що використання рідної мови вітається лише в контексті диференціації двох мовних культур з метою посилення свідомого підходу до вивчення нової лінгвокультури та полегшення вибору моделей мовленнєвої поведінки на письмі в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Ще одним питанням, яке стосується психолінгвістичного обґрунтування методики навчання англійського аргументованого писемного мовлення, є питання про вміння й навички. Успішне виконання будь-якої діяльності, зокрема МД, потребує оволодіння необхідними засобами, насамперед, вироблення потрібних умінь і навичок користування ними.

У процесі навчання ААПМ студентам потрібно оволодіти необхідними мовленнєвими діями на такому рівні досконалості, щоб вони не відволікали їх довільну увагу. Це дозволить студентові зосередитися безпосередньо на змісті свого письмового висловлювання і значно пришвидшить сам процес написання.

Перше, на що варто звернути увагу, – це знання. МД неможлива без знань лексики і граматики, синтаксису та стилістики. Знання забезпечують більш високий рівень усвідомленості здійснення МД та підвищують упевненість студента у правильності її виконання. Однак знання не існують заради знань, вони тісно пов'язані з діями, і виконання МД неможливе без сформованих у студентів умінь і навичок.

І вміння, і навички виражають здатність суб'єкта виконувати МД, але розрізняються вони за ступенем (рівнем) оволодіння даною діяльністю. Так, у літературних джерелах із психології вміння визначають як «здатність до дії, яка ще не досягла найвищого рівня сформованості і здійснюється повністю свідомо» [17, 189]. Водночас учені-психологи теж характеризують навичку як здатність до дії, але таку, що «досягла найвищого рівня сформованості, здійснюється автоматизовано без усвідомлення проміжних кроків» [17, 189]. Таким чином, під час навчання ААПМ, студент має перш за все здобути необхідні знання та виробити потрібні вміння, а як кінцева мета – досягти рівня навички, тобто «набути таких якостей, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності» [14, 61–62]. Формування навички відбувається у три етапи.

Перший етап – орієнтовно-підготовчий – початок осмислення навички. На цьому етапі студенти виконують дії за зразком чи за правилом. У них уже є чітке розуміння мети, але залишається неясним спосіб її досягнення. На цьому етапі вже є чітке розуміння способів виконання дії, але процес

виконання залишається неточним і нестійким: багато зайвих рухів, дуже напружена увага, зосередженість на власних діях, поганий контроль.

Другий етап – стереотипно-ситуативний або стандартизуючий – свідоме, але невміле виконання дії. На цьому етапі відбувається «автоматизація дій студентів із новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення» [14, 63–64]. Для цього етапу характерним є підвищення якості рухів, їх злиття, переборення зайвих, переключення уваги на результат, покращення контролю, перехід до м'язового контролю.

Третій етап – варіювально-ситуативний, на якому відбувається автоматизація дій студентів із новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Цей етап характеризується гнучкістю і цілеспрямованим виконанням дії, контроль над якою відбувається на основі спеціальних сенсорних та інтелектуальних синтезів.

Для прикладу розглянемо репрезентативну етапам систему вправ, яку можна запропонувати студентам-правникам для формування граматичної навички у вживанні модальних дієслів:

Для першого етапу варто обрати такі види завдань: *Choose the correct option; Fill in the gaps with the suitable modal verb; Decide whether the sentences are true or false.* На другому етапі можна пропонувати такі завдання: *Translate the sentences; Finish the sentences; Paraphrase the sentences using the modal verbs.* На третьому етапі будуть доречні такі завдання, як: *Draft a part of a contract on the parties' rights and obligations; Write a letter to your client explaining his rights and obligations under the contract or (under the certain law).*

Процес формування навички залежить від багатьох чинників, найбільш значущими з яких є цілеспрямованість і внутрішня мотивація студента; ефективне зовнішнє інструктування; розподіл вправ, відповідно до етапів формування навички; включення тренованої навички у значущу навчальну ситуацію; зворотній зв'язок про результати виконання дії. На ефективність вироблення навички також впливають правильний розподіл вправ у часі; осмислення принципів, що засвоюються; вплив раніше засвоєних знань і вироблених навичок; раціональне співвідношення репродуктивності і продуктивності. Об'єктивними показниками сформованості навички є правильність і якість її реалізації, швидкість виконання операцій або їх послідовності, відсутність спрямованості свідомості на спосіб виконання дії, напруженості і швидкості стомлюваності [17, 86].

Отже, розглянутий вище механізм формування навички, сприятливі педагогічні умови та чинники впливу є вкрай важливими для методики викладання ААПМ. Усвідомлення особливостей та етапів процесу дозволяє вченим і практикам створити ефективну методику навчання, а

студентам – досягти головного результату – оволодіти навичками, необхідними для здійснення МД, зокрема ААПМ.

Узагальнюючи все вищевикладене, можна з упевненістю стверджувати, що писемне мовлення як вид МД сам по собі є складним психолінгвістичним процесом, який вимагає від студентів-правників чимало зусиль та часу на оволодіння. Тим не менше професійне писемне мовлення майбутніх юристів ускладнюється ще й такою характерною для цієї професії ознакою, як аргументованість, адже залишаються мало дослідженими психологічні процеси, які супроводжують аргументоване писемне мовлення студентів юридичного профілю, ті особливості мислення, які повинні бути враховані в подальшому в методиці навчання ААПМ.

У літературі з психології мислення визначається як «вища абстрактна форма пізнання об'єктивної реальності» [13, 113]. Мислення дає можливість вийти за межі чуттєвого (сприймання та відчуття), розширює границі та глибину пізнання, відображає суттєві зв'язки та відношення між явищами та предметами, через знане веде до незнаного [1, 10]. Так, О. В. Скрипченко, Л. В. Долиньска, З. В. Огороднійчук у своїй праці дають таке узагальнююче визначення поняттю «мислення»: психічний пізнавальний процес узагальненого й опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними у предметах і явищах об'єктивної дійсності [4, 142].

Сучасна психологія розглядає мислення як активну психологічну діяльність, яка спрямована на вирішення певних задач і підпорядковується всім законам психологічної діяльності. Так, мислення виникає лише за наявності відповідного мотиву й визначених завдань (цілей діяльності). Мислення як діяльність обов'язково долає низку етапів [22, 289–290]:

- етап попереднього орієнтування в умовах задачі;
- етап формування програми і вибору засобів рішення цієї задачі;
- етап безпосереднього здійснення різноманітних розумових операцій, спрямованих на вирішення задачі;
- етап контролю за проміжними і кінцевими результатами;
- етап співставлення кінцевого результату з умовами задачі й очікуваним результатом.

У якості розумових операцій, які притаманні мисленню, розглядаються різноманітні вербально-логічні, числові, наглядно-образні дії, які склалися в суспільно-історичній практиці людини і засвоєні у процесі навчання. Більш детально про розумові операції, що відповідають безпосередньо за аргументованість, йтиметься далі.

Характерними ознаками рівня мислення індивіда є його самостійність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, послідовність та критичність. Так, самостійність мислення визначається здатністю людини знаходити, ураховуючи та використовуючи досвід інших, власні способи

вирішення поставлених завдань без сторонньої допомоги. Гнучкість мислення проявляється в готовності змінювати тактику та стратегію розв'язання проблеми, в умінні змінювати свої припущення та погляди, якщо попередній «шлях» не веде до мети. Глибина мислення проявляється у здатності особистості бачити проблему там, де інші її не помічають, здійснювати багатовекторний підхід до вирішення задачі та аргументувати його. Широта мислення полягає у здатності особистості вирішувати широке коло питань шляхом інтелектуальної обізнаності в різних галузях знань, а швидкість – у здатності особистості швидко вирішувати поставлені завдання та приймати правильні рішення. Послідовність мислення – це вміння дотримуватися логіки своїх міркувань, не змінюючи предмета та обґрунтовуючи судження. Критичність мислення – здатність усвідомлено контролювати перебіг своєї інтелектуальної діяльності, оцінювати вироблені гіпотези та шляхи їх доведення, ретельно перевіряти рішення, зважувати всі аргументи [1, 16-17]. Саме оволодіння навичками критичного мислення було визнане як першочергова задача в багатьох освітніх системах світу. Воно відрізняється зваженістю, логічністю та цілеспрямованістю [21]. Всі ці ознаки притаманні різним видам мислення, а рівень їх розвитку залежить від індивідуальних особливостей кожного.

Зпоміж всіх видів мислення, які виділяють сучасні науковці, у межах нашого дослідження аргументованості англійського писемного мовлення майбутніх юристів особливий науковий інтерес викликає логічне або абстрактне мислення, тобто таке, що опосередковане логікою міркувань.

Дослідженням логічного мислення в різних сферах діяльності займалися багато науковців: П. Бельчев, А. Конверський, А. Кустов, Ю. Музика, І. Розіна, М. Тофтул, О. Халабузар, Н. Чернега, Л. Шилова, Т. Яновська та інші.

На думку М. Г. Тофтула, логічне мислення – це такий вид мислення, основними якими є чітка визначеність, послідовність, несуперечність та доказовість [20, 13]. У свою чергу А. В. Кустов та Ю. А. Алексеева визначають такі особливості логічного мислення, як [9, 38]:

- тенденція до дотримання принципу реальності, спрямованість на пізнання об'єктивної дійсності;
- послідовне застосування достовірних критеріїв істини;
- використання абстрактних понять, стосунки між якими будуються відповідно до законів логіки;
- орієнтація на об'єктивні цінності, прагнення до мінімізації суб'єктивного у формуванні суджень і висновків.

Логічне мислення функціонує шляхом реалізації розумових операцій, які й повинні застосовуватися під час здійснення ААПМ. Одна і та сама мета може бути досягнута різними шляхами. Так само логічне

завдання може бути вирішене за допомогою застосування різноманітних розумових операцій. А саме:

Аналіз – процес поділу об'єкта, структури, системи, стану, події, стосунків на складові частини, компоненти, окремі ознаки. Операція аналізу дає можливість зрозуміти, з чого складається ціле, виділити елементи (властивості, якісні й кількісні характеристики) складніших комплексних утворень, виявити їх взаємозв'язки і можливі суперечності [9, 29].

Синтез – це уявне поєднання окремих частин, боків, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле. Будучи протилежними за власною сутністю, операції синтезу та аналізу тісно пов'язані між собою та є головними розумовими операціями. Без аналізу не може бути синтезу і навпаки, адже вони завжди беруть участь у всіх процесах мислення, а також у єдності забезпечують глибоке та повне пізнання дійсності [13, 116].

Узагальнення – розумова операція, що дозволяє здійснювати перехід думки від часткового, одиничного, окремого (конкретних фактів, подій, явищ) до загальних положень і висновків, від понять меншої до понять більшої спільності. Узагальнення лежить в основі індуктивних висновків і формування гіпотез [9, 30].

Порівняння – полягає у відображенні елементів, ознак відмінності та подібності [16, 46]. Порівняння є основною розумовою операцією, з якої починається розумова діяльність, включаючи аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, і здійснюється шляхом безпосереднього спостереження й опосередковано – на основі висновків із використанням непрямих ознак (при з'ясуванні причинно-наслідкових зв'язків, виявленні подібності в речах різних, відмінності – у речах подібних, визначенні ймовірного, малоімовірного і нездійсненого) [9, 28].

Абстрагування – це така розумова операція, що виділяє окремі ознаки та елементи, а також відокремлює їх від інших та від самих об'єктів. Результатом актуалізації даної операції є утворення деяких понять, моделей, теорій [16, 46]. Сутність абстрагування як розумової операції полягає в тому, що, сприймаючи конкретний предмет, а також виокремлюючи в ньому деяку певну частину, розглядається виділена частина чи властивість самостійно, незалежно від інших будь-яких складових вибраного предмета [4, 152].

Класифікація – це розумова операція, яка здійснюється з метою виокремлення та подальшого об'єднання об'єктів на основі спільних істотних ознак. Класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх змістової структури. Щоб здійснити класифікацію потрібно чітко визначити її мету, виокремити ознаки об'єктів, що підлягають класифікації, згрупувати їх за певним принципом [13, 118].

Систематизація – це розумова операція, яка спрямована на виділення загальних та суттєвих ознак, а також подальше об'єднання за ними класів або груп об'єктів [4, 153].

Отже, володіння логічними прийомами, уміння виявляти причинно-наслідкові відповідності та зв'язки, уміння вибудовувати логіку прийняття рішень та обґрунтування висновків є характерними ознаками логічного мислення, які мають бути враховані під час навчання ААПМ. Для майбутніх юристів уміння будувати гіпотези й робити правильні висновки шляхом застосування законів логічної аргументації є мірилом ефективності та професійної придатності. Лексико-граматичні знання, уміння й навички англійської мови будуть марними за відсутності змісту юридичного письмового тексту, його логічної структури викладу суджень, міркувань і відповідних висновків. Отже, перед викладачем англійської мови під час навчання ААПМ також стоїть завдання вдосконалювати навички логічного мислення студентів-правників.

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, здійснений психолінгвістичний аналіз ААПМ дозволяє дійти висновку, що навчання ААПМ – це багатовекторний процес, який передбачає врахування низку аспектів, які і самі по собі є змістоутворювальним. А саме: писемне мовлення як вид мовленнєвої діяльності, іншомовність мовлення як функціонування білінгвального механізму й аргументованість як категорія психології мислення.

Проведене дослідження може слугувати теоретичним підґрунтям для подальшої його імплементації в практичну площину та під час розробки дидактичної моделі навчання ААПМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакалюк, Т. А. (2013). *Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників: теоретико-методологічний аспект*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка (Vakaliuk, T. A. (2013). *Future computer studies teachers' preparation for the development of the senior pupils' logical thinking: theoretical and methodological aspect*. Zhytomyr: Publishing house of ZhsU named after I. Franko).
2. Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь: психологические исследования*. ГСЭИ (Vyhotskyi, L. S. (1934). *Thinking and speech: psychological research*. GSEI).
3. Глухов, В. П., Ковшиков, В. А. (2007). *Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності*. М.: АСТ (Hlukhov, V. P., Kovshykov, V. A. (2007). *Psycholinguistic. Theory of speech activity*. M.: AST).
4. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2005). *Загальна психологія*. К.: Либідь (Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ohorodniichuk Z. V. and others. (2005). *General Psychology*. K.: Lybid).
5. Зимняя, И. А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК» (Zimniaia, I. A. (2001). *Linguopsychology of speech activity*. M.: Moscow psychological and social institute, Voronezh: NPO «MODEK»).

6. Зимняя, И. А. (1985). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. М. (Zimniaia, I. A. (1985). *Psychological aspect of teaching speaking in a foreign language*. М.).
7. Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного)*. М.: Русский язык (Zimniaia, I. A. (1989). *Psychology of teaching a foreign language (based on Russian as a foreign language)*. М.: Russian language).
8. Иванова, І. М. (2015). Психолінгвістичні передумови навчання професійно орієнтованого англomовного письма студентів-туризмознавців. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 4, 38–45 (Ivanova, I. M. (2015). Psycholinguistic background for teaching professionally oriented English writing to students of tourism studies. *KNLU Bulletin. Series Pedagogy and Psychology*, 4, 38–45).
9. Кустов, А. В., Алексеева Ю. А. (2010). *Мыслення: психологічні, психопатологічні та психотерапевтичні аспекти*. Суми: Вид-во СумДУ (Kustov, A. V., Aliexsieieva, Yu. A. (2010). *Thinking: psychological, psychopathological and psychotherapeutic aspects*. Sumy: Publishing house of SumSU).
10. Леонтьев, А. А. (2010). *Язык, речь, речевая деятельность*. Красанд (Leontiev, A. A. (2010). *Language, speech, speech activity*. Krasand).
11. Лозова, О. М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. К. (Lozova, O. M. (2010). *Psychological aspects of learning a foreign language*. К.).
12. Лурия, А. Р. (1975). *Основные проблемы нейролингвистики*. (Luriia, A. R. (1975). *Main issues of neurolinguistics*. М.).
13. Максименко, С. Д., Соловйенко, В. О. (2000). *Загальна психологія*. К.: МАУП (Maksymenko, S. D., Soloviienko, V. O. (2000). *General Psychology*. К.: МАУП).
14. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. К.: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2002). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools*. К.: Lenvit).
15. Нужа, И. В. (2010). *Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов (на материале английского языка)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург (Nuzha, I. V. (2010). *Teaching foreign-language professionally oriented written speech to students of sociological departments (on the basis of English language)* (PhD thesis). Saint Petersburg).
16. Костюк, Г. С. (Ред.). (1968). *Психологія*. Київ: Радянська школа (Kostiuk, H. S. (Ed.). (1968). *Psychology*. Kyiv: Soviet school).
17. Сергєєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П., Пасєка, О. В. (2012). *Загальна психологія*. К.: Центр учбової літератури (Serhieienkova, O. P., Stoliarchuk, O. A., Kokhanova, O. P., Pasiеka, O. V. (2012). *General Psychology*. К.: Centre of teaching literature).
18. Соссюр де, Фердинанд (1977). *Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики*. М.: Прогресс (Sossyur de, Ferdinand. (1977). *Works on linguistics. Course of general linguistics*. М.: Progress).
19. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. (2008). *Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою*. Вінниця: Нова книга (Tarnopolskyi, O. B., Kozhushko, S. P. (2008). *Methods of teaching English writing to students of higher education institutions*. Vinnytsia: New book).
20. Тофтүл, М. Г. (1999). *Логіка. Посібник для студентів вузів*. К.: Видавничий центр «Академія» (Toftul, M. H. (1999). *Logic. Textbook for university students*. К.: Publishing centre "Academy").
21. Халперн, Д. Психология критического мышления. Режим доступу: http://royallib.com/read/halpern_dayana/psihologiya_kriticheskogo_mishleniya.html#0

(Halpern, D. Psychology of critical thinking. Retrieved from: http://royallib.com/read/halpern_dayana/psihologiya_kriticheskogo_mishleniya.html#0)

22. Хомская, Е. Д. (2005). *Нейропсихология: 4-е издание*. СПб.: Питер (Khomskaia, E. D. (2005). *Neuropsychology: 4th ed.* SPb.: Piter).

РЕЗЮМЕ

Заярная Инна. Обучение английской аргументированной письменной речи студентов юридического профиля: психолингвистический аспект.

В статье изучаются психолингвистические особенности обучения английской аргументированной письменной речи студентов-юристов. Автор рассматривает письменную речь как вид речевой деятельности и определяет ее ключевые характеристики. В статье исследуется вопрос о диалогической и ситуативной природе письменного текста как важного аспекта психолингвистического обоснования методики обучения английской письменной речи. Автор рассматривает как соотносятся между собой понятия «язык», «речь» и «речевая деятельность», исследует основные фазы, которые проходит письменная речь как вид речевой деятельности, изучает влияние речевого кода родного языка и психологические процессы мышления, которые сопровождают аргументированную письменную речь студентов-юристов.

Ключевые слова: английская аргументированная письменная речь, язык, речь, речевая деятельность, психолингвистические особенности, мышление, аргументация, билингвальный механизм.

SUMMARY

Zaiarna Inna. Teaching English reasoning writing to law students: psycholinguistic aspect.

The purpose of the paper is to study the psycholinguistic peculiarities of teaching English reasoning writing to law students.

Methods. The author uses such general methods of scientific knowledge as dialectical, systemic-structural, formal-logical, methods of analysis, synthesis, generalization, analogy and deduction.

Results. The article deals with the psycholinguistic peculiarities of teaching English reasoning writing to law students. The author considers writing as a type of speech activity and defines its key characteristics. The article studies the issue of the dialogic and situational nature of the written text as an important aspect of the psycholinguistic substantiation of teaching English writing. The author examines the relationship between the concept of "language", "speech" and "speech activity", examines the main phases that written speech as a form of speech activity passes, studies the influence of the speech code of the native language and the psychological processes of thinking, which accompany the law students' English reasoning writing.

Practical significance. The article examines the peculiarities and stages of the formation of the English reasoning writing skill, the awareness of which allows scientists and practitioners to create an effective teaching methods, and help students achieve the main result – to master the skills they need for the implementation of speech activity, in particular English reasoning writing. When teaching English reasoning writing, such important aspects as possession of logical techniques, the ability to identify causal relationships, the ability to build the logic of decision-making and substantiation of conclusions should be taken in account.

Conclusion. The psycholinguistic analysis of English reasoning writing allows us to conclude that teaching English reasoning writing is a multi-vector process that involves a number of aspects that are themselves content-generating. These are writing as a type of

speech activity, foreign aspect of speech as a functioning bilingual mechanism and reasoning as a category of psychology of thinking.

The study may serve as a theoretical basis for its further practical implementation and during the development of a didactic model for teaching English reasoning writing.

Key words: *English reasoning writing, language, speech, speech activity, psycholinguistic peculiarities, thinking, reasoning, bilingual mechanism.*

УДК 378.147

Юлія Корницька

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського »

ORCID ID 0000-0002-4781-0807

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/225-234

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються аспекти реформування вітчизняної системи вищої освіти, пов'язані з переходом до компетентісного типу освіти. Як наслідок, актуальності набуває використання в навчальному процесі інтерактивних методів навчання, в основі яких закладено принципи діяльнісної активності, партнерської взаємодії та єдності пізнавальної, дослідницької і професійної діяльності. На основі теоретичного аналізу актуальних досліджень представлено три найбільш ефективних методи, використання яких сприятиме досягненню нових цілей освіти в процесі навчання іноземних мов майбутніх фахівців технічного профілю.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, метод, інтерактивний, іноземна мова, технічний ВНЗ, проект, кейс-метод, ділова гра.*

Постановка проблеми. У контексті інтеграції України у світовий освітній, інформаційний і економічний простір, реформи у сфері вищої технічної освіти спрямовані на врахування потреб сучасної інженерно-технічної практики та співвіднесення змісту навчання з вимогами міжнародного ринку професійної праці, інтересами та потребами сучасного суспільства у висококваліфікованих та компетентних фахівцях.

Оновлення стандартів вищої освіти та професійної підготовки актуалізує завдання суттєвої трансформації всього освітнього процесу. Одним із головних напрямів цієї трансформації є переорієнтація з традиційного підходу на основі ЗУН (знання, уміння, навички) на компетентістний підхід. На відміну від традиційної системи, орієнтованої на розвиток універсальних здатностей мислення, нова концепція освіти характеризується спрямованістю на формування професійної компетенції майбутнього фахівця. Під «професійною компетентністю» розуміють систему особистісних та ділових якостей фахівця, що відображає рівень, знань, умінь, навичок та досвіду достатній для здійснення ефективної професійної діяльності та розвитку [12, 58].

Дисципліна «Іноземна мова», як універсальна частина професійної освітньої програми, створює необхідні умови для оволодіння ключовими компетенціями (що є інваріантними для всіх спеціальностей та розглядаються в якості складових професійної компетентності) як шляхом розширення комунікативних можливостей майбутнього фахівця, так і через його знайомство з особливостями іншомовної культури. Нині іноземна мова розглядається як засіб спілкування та ефективний інструмент професійного розвитку, що передбачає рівень володіння, необхідний для задоволення різноманітних професійних потреб, а саме: для кваліфікованої іншомовної діяльності з вивчення міжнародного досвіду у профільній та суміжних областях науки та техніки, для ділових контактів та для спільної виробничої й наукової роботи, для обміну досвідом із зарубіжними колегами та для подальшої самоосвіти з використанням ресурсів світового інформаційного простору [8; 10; 12].

Нові цілі освіти вимагають зміни методів та форм організації навчального процесу, удосконалення традиційних технологій і розробки нових. Суттєвий потенціал для ефективної переорієнтації на нову парадигму та досягнення нових цілей вищої освіти, на думку дослідників, мають активні та інтерактивні методи навчання. Актуальність проблеми їх використання також підкріплюється вимогами освітніх стандартів, згідно з якими питома вага аудиторних занять в інтерактивній формі має становити не менш як 10–30 % для бакалаврів та 30–50 % для магістрів.

Вищесказане доводить, що організувати ефективний навчальний процес і досягти нових цілей навчання не представляється можливим без широкого застосування активних та інтерактивних методів навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Використання інтерактивних методів у навчальному процесі розглядається дослідниками в загальному контексті реформування системи вищої освіти. Аналіз актуальних досліджень уможливив виділення основних векторів наукових пошуків та розробок:

- основні тенденції еволюції та перспективи розвитку державної вищої освіти (І. Гавриленко, Л. Герасіна, С. Макеев, В. Нечаєв, А. Овсянніков, Є. Подольська, А. Ручка, В. Соболев, Ю. Чернецький, Ф. Шерега, В. Ягупов);
- дослідження модернізаційних процесів в освіті (Дж. Александер, У. Бек, І. Валлерстайн, Е. Гідденс, Р. Робертсон, В. Іноземцев, Ф. Федотова);
- психолого-педагогічні дослідження, що розглядають компетентісну парадигму вищої освіти (В. Вербицький, Г. Зайчук, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Заводчиков, Н. Мурована, О. Овчарук, М. Пустовий, М. Соснін, Н. Табачук, М. Філатов, А. Хуторський, О. Федорова);
- дослідження проблем упровадження та реалізації нових педагогічних технологій та методів у навчальний процес сучасного ВНЗ (В. Андрущенко, І. Дичківська, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Морозов, П. Саух, Т. Туркот, Д. Чернілевський);

- дослідження специфіки використання інтерактивних методів навчання (К. Баханов, О. Глотов, К. Нор, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова, Г. Цукерман, О. Ярошенко) та, зокрема, у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю (Н. Алмазова, О. Барибін, М. Євдокимова, О. Єрмолаєва, А. Гайсіна, Т. Лесохіна, Є. Рогинько, В. Степанов).

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз та обґрунтування актуальності використання інтерактивних методів навчання в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Розглянути потенціал методу проєктів, кейс методу та ділової гри для формування ключових компетенцій майбутнього фахівця в межах дисципліни «Іноземна мова».

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, науково-методичної й навчальної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу систематизувати дані та з'ясувати ступінь наукової розробки проблеми, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, а також вивчити вітчизняний і зарубіжний досвід.

Виклад основного матеріалу. Традиційно методи навчання в залежності від рівня залученості студентів у навчально-пізнавальний процес поділяли на активні та пасивні. Такий розподіл, запропонований Є. Я. Голантом, є досить умовним, оскільки, як зазначив і сам дослідник, «будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливе. Термін «пасивність» визначає низький рівень активності, переважно репродуктивну діяльність за умов майже повної відсутності творчості» [2, 72].

Використання пасивних методів навчання передбачає активність навчального середовища та таку форму взаємодії викладача та студента, за якої студент виступає в ролі об'єкту навчання, тобто засвоює й відтворює інформацію, яку отримує від головної діючої особи процесу – викладача або з підручника. Такі методи також називають пояснювально-ілюстративними та репродуктивними (класифікація І. Я. Лернера) [5]. Студенти не взаємодіють один із одним. Викладач реалізує взаємодію зі студентами шляхом проведення опитувань, тестування та інших контрольних заходів. З точки зору актуальної парадигми освіти, така модель навчання є малоефективною. Однак, до її переваг відносять можливість опрацювання більшого об'єму інформації в умовах обмеженого аудиторного часу. До такої форми навчання відносять лекції та традиційні аудиторні заняття.

Активні методи передбачають таку форму взаємодії викладача і студента, за якої студент у більшому ступені набуває ролі суб'єкту навчального процесу та активно взаємодіє з викладачем на занятті в ході виконання творчих, пошукових та проблемних завдань [4; 8].

Активні методи навчання передбачають використання системи методичних прийомів, що спрямовані не лише на трансляцію викладачем готових знань, а й на самостійне оволодіння ними студентами у процесі пізнавальної діяльності. До таких методів належать частково-пошуковий дослідницький та проблемний [5]. Незважаючи на вищий рівень активності студентів (порівняно з пасивним методом), основною формою взаємодії залишається монолог – викладач у монологічній формі здійснює передачу інформації, після цього студенти відтворюють цю інформацію в монологічних відповідях на запитання. Під час діалогової форми взаємодії викладача з студентом комунікація більшою мірою зосереджується також на викладачеві.

Розрізняють такі рівні активності:

- активність відтворення, що характеризується прагненням студента запам'ятати та відтворити знання, а також оволодіти способами їх застосування;

- активність інтерпретації, що пов'язана з прагненням студента усвідомити зміст, установити зв'язки та оволодіти способами застосування знань у змінених умовах;

- творча активність, що передбачає націленість студента на теоретичне осмислення, самостійних пошук рішення проблем, активний прояв пізнавальної мотивації [9, 15].

У такому форматі навчання набуває характеру довільної діяльності студентів із набуття власного досвіду, студент проявляє самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, результатом якої є систематизовані та більш глибокі знання. Також, до переваг моделі активного навчання відносять можливість виявлення у студентів індивідуальних особливостей, що можуть сприяти підвищенню їх навчальних можливостей. Активні методи також характеризуються односторонньою спрямованістю на самонавчання та саморозвиток [2; 5; 7; 8].

Відбір та використання методів навчання має бути виваженим і зумовленим такими цілями:

- сформувати в майбутніх фахівців комунікативну компетенцію та комплекс загальнокультурних компетенцій, необхідних для здійснення міжособистісної взаємодії;

- забезпечити необхідну якість навчання на всіх його етапах [3; 11, 103].

При відборі активних методів навчання викладачу необхідно враховувати дві ключові вимоги до них: 1) вони мають сприяти активності студентів у навчальному процесі; 2) повинні забезпечувати глибоке розуміння матеріалу.

Вищенаведені вимоги є взаємопов'язаними, оскільки студенти не можуть бути активними у процесі навчання, якщо не розуміють матеріал, що вивчається; водночас вони не зможуть зрозуміти матеріал без активного залучення до навчального процесу [12, 98].

Також варто відзначити, що ці вимоги значущі не лише в навчанні, але й у вихованні та розвитку пізнавальних здатностей. Оскільки протягом останніх років однією з актуальних ключових цілей процесу навчання є розвиток особистості студента та підвищення рівня його активності, виникла необхідність у створенні відповідних педагогічних технологій. З'явилася потреба створити умови навчання, що сприятимуть підвищенню мотивації студентів до отримання результатів власної діяльності й успішної їх реалізації на практиці. У результаті досліджень різних аспектів означеної проблеми в педагогіці набуло поширення поняття «інтерактивні методи навчання».

Варто відзначити, що іноді поняття «активний» та «інтерактивний» використовуються в якості синонімів. Однак, не зважаючи на те, що ці методи мають багато спільного, вони все ж таки відрізняються. Переважна більшість дослідників виокремлює інтерактивні методи та розглядає їх як більш сучасну форму активних методів. Інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію студента з викладачем та іншими студентами, це навчання у взаємодії та співпраці, у якому і викладач, і студенти є суб'єктами навчання. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на широку взаємодію та домінування активності саме студентів під час навчання.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш відкриті та активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованістю на позиції викладача [3; 7; 11; 12]. Викладач під час занять у такій формі виконує роль координатора – задає вектор діяльності й забезпечує супровід діяльності студентів у процесі досягнення цілей заняття. Також викладач розробляє план заняття, основу якого складають інтерактивні вправи та завдання, виконуючи які студент вивчає матеріал заняття. Саме інтерактивні методи на думку дослідників, дають найбільший простір для самореалізації учня в навчанні й найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу [3; 11; 12].

Оскільки компетентістний підхід передбачає використання особистісно орієнтованих методів навчання, спрямованих на стимуляцію інтелектуальної ініціативи майбутнього фахівця та формування навичок спільної діяльності, а також ураховуючи специфіку предмету «Іноземна мова», потенціал для виконання поставлених задач мають саме інтерактивні методи навчання. У межах компетентістного підходу найбільш ефективними інтерактивними методами визнані: проектний метод, метод кейсів та ділова гра [12, 108].

У нашому дослідженні під поняттям «методом проектів» ми розуміємо метод, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які уможливають рішення проблеми в результаті самостійних дій студентів із обов'язковою презентацією результатів [7; 8, 14]. Це визначення повною мірою відображає цілі та вимоги до проектної діяльності й підкреслює значущі переваги методу відповідно до нових стандартів вищої освіти, а саме: мотивація, індивідуалізація навчання, проблемність у відборі тем, критичне мислення, інтеграція знань та вмінь з різних галузей. Використання цього методу повністю відповідає сучасній концепції викладання іноземних мов, що базується на компетентістному підході та спрямована на досягнення максимальної відповідності міжнародним стандартам у сфері іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Дослідники визначають метод проектів як один із дієвих механізмів формування ключових компетенцій майбутнього фахівця [12, 23].

Оскільки в сучасних умовах діяльність організацій часто базується на реалізації різноманітних проектів, використання цього методу є необхідним та обґрунтованим. Він не замінить традиційні методики, однак може їх розширити, доповнити, сформулювати дослідницьке мислення майбутнього фахівця та розкрити його потенціал, а також підготувати до реальної професійної діяльності [7, 9].

Метод проектів передбачає діяльність, пов'язану із самостійним виконанням дослідницького завдання, спрямованим на досягнення результату, який по завершенню роботи має бути пред'явлений аудиторії. Процес виконання проекту включає низку послідовних етапів від концептуалізації проекту до етапу його реалізації, презентації досягнутих результатів, аналізу й узагальнення отриманих результатів [8, 55]. Таким чином, у процесі роботи над проектом формується потреба в самостійному та творчому засвоєнні знань, уміння сприймати та аналізувати інформацію, розвивається стратегічне мислення. Використання методу проектів у навчальному процесі надає йому практично орієнтованого характеру, оскільки створює сприятливі передумови для підготовки фахівця, здатного вирішувати професійні завдання різного рівня складності та адаптуватися до змін у професійному середовищі.

Використання проектного методу в межах курсу іноземної мови також сприяє формуванню академічних навичок студентів в області академічного читання, письма, аудіювання, наукового мовлення та готує студентів до подальшого професійного розвитку й наукової діяльності з використанням іноземної мови [3].

На всіх етапах роботи над проектом іноземна мова виконує функції як засобу міжособистісного спілкування (під час обговорення на різних етапах виконання дослідження та презентації результатів), так і засобу для

отримання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань та їх застосування в наукових та професійних цілях.

Специфічним різновидом методу проєктів є кейс-метод. Кейс-метод, або метод ситуативного аналізу, дає змогу наблизити процес навчання до умов реальної професійної діяльності. За цим методом студенти та викладач беруть участь у безпосередньому обговоренні ситуацій та задач реальної професійної діяльності. Кейс, або ситуація, зазвичай подається у письмовій формі та описує події, що відбулися в певній сфері діяльності і які автор презентує для ініціювання обговорення, аналізу й пошуку оптимальних рішень [7, 10]. Кейси, зазвичай, базуються на професійному досвіді реальних людей та є одночасно і особливим видом навчального матеріалу, і особливим способом використання цього матеріалу в навчальному процесі.

Робота з навчальними ситуаціями покликана навчити студентів аналізувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми й тенденції, знаходити творчі рішення та надає студентам можливість поєднати теоретичні знання з реаліями професійної діяльності та трансформувати абстрактні знання у практичні вміння [10; 12].

Кейс-метод у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців забезпечує використання іноземної мови в ситуаціях реального спілкування в інформаційно-пізнавальних, навчально-професійних, соціально-культурних цілях і як наслідок сприяє формуванню міжкультурної, самоосвітньої, соціальної та соціолінгвістичної компетенцій [12, 196].

Оскільки метод спрямований на актуалізацію засвоєних мовних навичок шляхом занурення в мовну ситуацію, доцільно використовувати його на завершальному етапі опрацювання теми або модулю для закріплення та практики використання лексичного і граматичного матеріалу. Також метод може ефективно використовуватися для розвитку навичок ведення дискусії та перемов.

Ділова гра – ще один ефективний метод інтерактивного навчання, що спрямований на формування ключових та професійних компетенцій, тобто здатності майбутнього фахівця реалізовувати отримані знання у практичній діяльності. Ділова гра, як засіб моделювання умов професійної діяльності та соціальної взаємодії, водночас є і методом пошуку нових способів діяльності та методом ефективного навчання, оскільки знімає протиріччя між абстрактним характером навчального предмету та реальним характером професійної діяльності [7, 11].

Освітня функція ділової гри має велике значення, оскільки цей метод надає можливість задати в навчанні предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і таким чином змоделювати більш адекватні умови формування особистості фахівця [1, 79]. Використання методу сприяє активізації навчального процесу, більш глибокому засвоєнню теоретичних знань, формуванню мотивів навчальної діяльності

та прагнення оволодіти знаннями, необхідними для ефективної реалізації професійних функцій, розвитку вмінь спільної діяльності [1, 103].

Використання ділової гри у процесі навчання іноземних мов сприяє формуванню професійних та комунікативних компетенцій шляхом моделювання ситуацій професійного спілкування, у ході якого:

- формуються моделі комунікативної поведінки відповідно до ситуації [1; 3; 12];
- розширюється асоціативна база мовного матеріалу;
- студенти мають можливість актуалізувати отриманні знання, усвідомивши як розрізнена інформація з опрацьованих тем та різні мовні моделі поєднуються в практичному застосуванні [12, 134];
- підвищується мотивація, оскільки навчання набуває особистісної значущості;
- створюються сприятливі умови для подолання психологічних та лінгвокультурних бар'єрів у ситуаціях ділового спілкування [12, 146].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Застосування інтерактивних методів навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічного профілю забезпечує актуальний на сьогодні перехід від інформаційно-пояснювального до діяльнісно-розвивального навчання, що передбачає заміну традиційних монологічних методів представлення інформації діалоговими формами взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою. У контексті компетентісного підходу та вимог сьогодення до рівня професійної компетенції фахівця нового покоління інтерактивні методи навчання мають значний потенціал до підвищення якості підготовки та мотивації студентів і викладачів, які відкривають для себе нові та ефективні форми інтелектуальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габрусевич, С. А. (1989). *От деловой игры – к профессиональному творчеству*. Москва: Университетское образование (Habrusevych, S. A. (1989). *From business game – to professional creativity*. Moscow: University education).
2. Голант, Е. Я. (1957). *Методы обучения в советской школе*. М.: Гос. учебно-педагог. изд-во (Holant, E. Ya. (1957). *Methods of teaching in the Soviet school*. M.: State educational-pedagogical publishing house).
3. Двуличанская, Н. Н. (2011). *Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей*. Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (Dvulichanskaia, N. N. (2011). *Interactive methods of teaching as a means of forming key competences*. Retrieved from: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>).
4. Леонтьев, А. А. (1991). *Общая методика обучения иностранным языкам*. М.: Русский язык (Leontiev, A. A. (1991). *General methodology of teaching foreign languages*. M.: Russian language).
5. Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. М.: Педагогика (Lerner, I. Ya. (1981). *Didactic bases of teaching methods*. M.: Pedagogics).

6. Полат, Е. С. (2009). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. М.: Издательский центр «Академия» (Polat, E. S. (2009). *New pedagogical and information technologies in the education system*. М.: Academy).
7. Серегина, Л. Н. (2015). *Методическое пособие по использованию в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий*. Отрадный (Serehina, L. N. (2015). *Methodological manual on the use in the educational process of active and interactive forms of conducting classes*. Otradnyi).
8. Ступина, С. Б. (2009). *Технологии интерактивного обучения в высшей школе*. Саратов: Наука (Stupina, S. B. (2009). *Technologies of interactive learning in higher education*. Saratov: Science).
9. Сурмин, Ю. П. (2002). *Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития (Surmin, Yu. P. (2002). *Situational analysis or anatomy of the case-study method*. Kiev: Centre for innovations and development).
10. Пометун, О. І. (Ред.) (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. К.: Видавництво А.С.К. (Pometun, O. I. (Ed.). (2004). *Modern lesson. Interactive Learning Technologies*. K.: Publishing house A.S.K.).
11. Трофимова, Г. С. (2004). *Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Санкт-Петербург (Trofimova, H. S. *Didactic bases of formation of communicative competence of students* (DSc thesis). Saint Petersburg).
12. Федорова, О. Н. (2007). *Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург (Fedorova, O. N. *Teaching English to non-linguistic students on the basis of the competence approach* (PhD thesis). St. Petersburg).

РЕЗЮМЕ

Корницкая Юлия. Интерактивные методы обучения иностранному языку студентов технических специальностей в контексте компетентностного подхода.

В статье рассматриваются некоторые аспекты реформирования отечественной системы высшего образования, связанные с переходом к компетентностному типу образования. В связи с этим актуальным становится использование в учебном процессе интерактивных методов обучения, в основе которых заложены принципы деятельностной активности, партнёрского взаимодействия и единства познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа актуальных исследований представлены три наиболее эффективных метода, способствующих достижению новых целей образования в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов технического профиля.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, метод, интерактивный, иностранный язык, технический вуз, проект, кейс-метод, деловая игра.

SUMMARY

Kornytska Yuliia. Interactive methods of teaching foreign language to the students of technical specialties in the context of competence approach.

Currently, Ukrainian higher education system is undergoing a transformation aiming at adapting it to the global education processes and building a system, which eventually ensures that graduates can compete not only in Ukraine but also in the international labour markets. The article reveals some important aspects of this process. Namely, the need to implement new

teaching methods to bring the learning outcomes to correspondence with the actual requires. The shift to competency-based paradigm requires using teaching modes based on the principles of practical activity, partner interaction and unity of cognitive, research and professional activities. Instead of being knowledge-focused (as KAS paradigm), competency-based education is built around the skills required to carry out specified tasks. Interactive methods of teaching are considered as the most appropriate to achieve defined goals. On the basis of theoretical analyses, the author defines the term “interactive method”, compares it with traditional one, and outlines the key peculiarities. Interactive methods suppose:

1. The new role of a teacher changing from one of being an information-compiler, but that he/she gives various types of it and delivers it in various ways. In this mode the teachers function is to provide the materials, the activities and the practice opportunities. The authenticity of the materials is essential.

2. The new role of a student means that he/she will no longer be able to rely only on the teacher and the course book to be the primary sources of necessary information. Instead he/she takes an active part in his/her own learning that supposes integrating, producing and extending knowledge. The main goals are to learn: think critically, adapt and transfer knowledge across a variety of settings.

In competency-based foreign language teaching students are to master implementing language to complete real-world tasks. As a foreign language must be connected to a social or professional context rather than being taught in isolation the most relevant methods to achieve this goal are: project work, case-study and business role play. The studies outline their great potential for teaching students to use the language in authentic situations for accomplishing specific tasks that are likely to be encountered in the real-world.

Key words: *competence, competency, method, interactive, foreign language, technical university, project, case study, business role-play.*

УДК 378.016:811.161.1:005.336.2-057.875-054.6

Віра Курок

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-1474-3879

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/234-245

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні тенденції формування громадянськості фахівців у процесі підготовки в закладі вищої освіти. Обґрунтовано, що громадянськість – це складне інтегроване утворення особистості, що формується у процесі громадянського виховання, складниками якого є патріотичне, правове та моральне виховання. Розглянуто теоретичні основи понять «громадянська компетентність», «громадянська відповідальність», «громадянська активність» та «громадянська позиція» як складників громадянськості.

Ключові слова: *вища освіта, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, громадянськість, громадянська компетентність, відповідальність, активність, позиція.*

Постановка проблеми. Освітні трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, тісно пов'язані із входженням країни до Європейського освітнього простору. Зауважимо, що формування громадянськості майбутніх фахівців у ЗВО здійснюється через удосконалення процесу громадянського виховання, якому притаманні громадянська активність, відповідальність, патріотизм, національна гідність і повага до національних традицій. Сучасне суспільство потребує фахівців, які не стоять осторонь означеної проблеми, поважають культуру не тільки власного народу, але й інших, усвідомлюють цінність життя та намагаються зберегти і передати наступним поколінням її надбання.

Заклади вищої освіти мають різні можливості щодо формування громадянськості фахівців, проте всі зосереджують свої зусилля на створенні сприятливих умови для максимальної реалізації їхніх знань та вмінь. Згаданий процес вимагає якісно нових підходів до професійного становлення здобувачів освіти під час аудиторної та позааудиторної роботи, а також проходження виробничих практик.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування громадянськості фахівців у процесі навчання у вищій школі стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема вивчаються такі питання: громадська освіта й виховання молоді (І. Зязюн, О. Докуніна, О. Сухомлинська та ін.); педагогічні умови громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, Т. Гребеник, О. Козлова, І. Молодцова та ін.); формування громадянської компетентності (М. Михайличенко, О. Шестопалюк та ін.); управління громадянським вихованням студентської молоді (Т. Гребеник, О. Козлова та ін.); громадська відповідальність (О. Андрійчук, Н. Драгомирецька, П. Мороз, О. Пометун та ін.). Однак, проблема формування громадянськості фахівців у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти в наукових розвідках дослідників не знайшла свого ґрунтового розгляду.

Метою статті є аналіз та систематизація основних аспектів формування громадянськості фахівців у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та відповідних завдань нами використано комплекс методів дослідження, серед яких теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів науковців на проблему дослідження, узагальнення) та емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування).

Виклад основного матеріалу. Формування громадянськості фахівців у закладах вищої освіти передбачає розвиток особистості, орієнтує її на самореалізацію, сприяє формуванню професійної компетентності, соціальної активності та відповідальності.

Освіта належить до основних пріоритетів державної політики України. «Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави» [10, с. 2].

Закон України «Про вищу освіту» потрактовує вищу освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [4, с. 1].

Законодавчі акти України в галузі освіти стверджують, що домінантою розвитку українського суспільства є виховання свідомих громадян, патріотів, набуття молодими людьми соціального досвіду, оволодіння високою культурою міжнаціональних взаємовідносин, формування в них потреби та здатності жити в громадянському суспільстві, розвиток духовності й фізичної досконалості, морально-етичної, художньо-естетичної, екологічної культури. Саме закладам вищої освіти відводиться важлива роль у становленні громадянської позиції особистості та підготовці майбутнього фахівця, спроможного захистити як власні інтереси, так і інтереси держави.

Сучасний процес реформування освіти в Україні відбувається в контексті входження країни до Європейського освітнього простору, тому має стрімко реагувати на всі суспільні процеси, що відбуваються як у світі, так і в Україні. Вимоги щодо підвищення якості підготовки фахівців у ЗВО спрямовані, передусім, на забезпечення економічного розвитку країни й вирішення нагальних соціальних проблем суспільства, які, у свою чергу, сприятимуть розвитку особистості. Тільки якісна освіта спроможна забезпечити сталий демократичний розвиток суспільства.

Наразі в сучасному закладі вищої освіти пріоритети мають надаватися вихованню студентської молоді на засадах патріотизму як важливого складника його світоглядної позиції та ставлення до рідної країни, інших країн і народів світу, до національних надбань, рідної мови, матеріальних та духовних цінностей свого народу.

Значний вплив на процеси реформування освіти має соціально-економічне становище країни, яке нині оцінюється як кризове. Перспективи розвитку вищої освіти повністю залежать від державної політичної ситуації та інтелектуальних змін у нашому суспільстві. «Сьогодні основні стратегічні завдання реформування вищої освіти на національному рівні полягають у вдосконаленні системи управління освітою, підвищенні її якості й конкурентоспроможності, доступності, ефективності фінансування освіти. Реалізація цих завдань передбачає перехід до гнучкої ступеневої

системи підготовки фахівців; піднесення вищої освіти України на міжнародний рівень та її інтеграцію в європейський простір» [7].

Серед основних завдань реформування вищої освіти:

- приведення мережі закладів вищої освіти й системи управління нею у відповідність до потреб розвитку економіки країни та запитів ринку праці;

- створення дослідницьких університетів, розширення автономії закладів освіти;

- перегляд та затвердження нового переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- оновлення стандартів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу, узгоджених із Національною рамкою кваліфікацій;

- розширення співпраці закладів вищої освіти з установами Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України щодо розвитку наукових досліджень у сфері вищої освіти;

- залучення потенційних роботодавців до співпраці із закладами вищої освіти (участь у розробленні стандартів вищої освіти, організація проходження практики студентами, вирішення питань надання першого робочого місця випускникам тощо);

- подальше вдосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до закладів вищої освіти, з метою забезпечення рівного доступу до здобуття вищої освіти;

- переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази закладів вищої освіти [10].

Сучасне суспільство для успішного здійснення процесів державотворення і стабілізації політичної ситуації у країні потребує здобувачів вищої освіти, які всебічно підготовлені та мають розвинуті інтелектуальні здібності. Заклади вищої освіти, готуючи конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців, посилюють акцент на громадянськості особистості та її складниках (компетентності, відповідальності, активності, позиції). Схарактеризуємо окремі складники, які, на наш погляд, є основними.

Для початку розкриємо змістове наповнення феномену «громадянськість».

У Концепції громадянського виховання особистості зазначено, що громадянськість – це «інтегрована якість особистості, яка формується у процесі громадянського виховання» [6].

За тлумаченням І. Бега, громадянськість особистості – «досить складне психологічне утворення, а громадянське виховання поєднує в собі кілька різновидів виховання: патріотичне, правове та моральне» [1, с. 23].

Отже, громадянськість – це складне інтегроване утворення особистості, що формується у процесі громадянського виховання, складниками якого є патріотичне, правове та моральне виховання.

Громадянська компетентність, відповідно до нормативних документів, належить до ключових. Громадянську компетентність тлумачать як інтегративну характеристику особистості, яка містить у собі й певний рівень психологічної готовності до здійснення активного суспільного життя – громадянськість [9].

Громадянська компетентність – це «здатність активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства» [3].

На думку О. І. Пометун, громадянська компетентність містить у собі такі складники:

- громадянські знання, які є основою для формування уявлень про життєдіяльність людини і для реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному й культурному житті держави;

- громадянські вміння практичного застосування знань і набутий досвід участі в соціально-політичному житті суспільства;

- громадянські чесноти, що охоплюють норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянинові суспільства [9].

У процесі аналізу наукових літературних джерел нами було зацентовано увагу на дослідженні Дж. Равена, який стверджує, що громадянська компетентність залежить від багатьох чинників:

- мотивації та здатності особистості долучатися до діяльності високого рівня, зокрема виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність тощо;

- готовності долучатися до суб'єктивно значущих дій, як наприклад, намагатися вплинути на те, що відбувається в певній організації чи суспільстві;

- готовності сприяти підтримці чи заохоченню осіб, які намагаються впроваджувати інновації чи шукають способи підвищення ефективності роботи;

- адекватного розуміння механізмів функціонування організації чи суспільства, у яких людина проживає і працює, адекватне сприйняття власної ролі та ролі інших в організації та суспільстві в цілому;

- адекватного уявлення про низку понять, пов'язаних із управлінням організаціями, серед яких: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, благополуччя й демократія [11].

Таким чином, громадянська компетентність студента закладу вищої освіти – це готовність і здатність особистості активно, відповідально й

ефективно реалізовувати багатогранний комплекс громадянських прав і обов'язків у суспільстві, застосовувати набуті знання й уміння у професійній та соціально-орієнтованій діяльності. Становлення громадянської компетентності і громадянської ідентичності майбутніх фахівців під час навчання в закладі вищої освіти відбувається шляхом залучення їх до цінностей вітчизняної та світової культури щодо громадянської самосвідомості й ідентичності. У цьому контексті у змісті громадянського виховання молоді у вищій школі мають бути виокремлені такі значущі складники: залучення здобувачів освіти до громадянських цінностей; набуття суспільних знань і практичних навичок громадського життя; активна участь у суспільній діяльності.

Громадянська відповідальність дослідниками трактується як «свідоме ставлення особистості як члена суспільства до його вимог, уміння відповідати за власне життя, дії, вчинки. Ознаками громадянської відповідальної особистості є активна життєва позиція, усвідомлене ставлення до виконання свого громадянського обов'язку, самостійність та наполегливість, самоаналіз, самоконтроль, самоорганізація, чесність, готовність відповідати за власні вчинки тощо» [13, с. 66].

Як зазначають науковці [2], категорія «відповідальність» має багаторівневий характер: з одного боку, індивідуалізований, що стосується єдності теорії та практики і не має досить чітких та об'єктивних критеріїв, а з іншого – виступає характеристикою результатів діяльності суб'єктів державного управління. Вона тісно пов'язана з поняттям «активність», яка виявляється в тому, що діяльність переходить із потреби особистості в реальність. Активність виконує також координувальну функцію. Вона є мірою відповідальності та побудови взаємодій, властивих розвинутому громадянському суспільству. Натомість може бути критерієм оцінювання рівня розвитку громадянського суспільства. Як поєднання відповідальності й активності виступає громадянська відповідальність, зумовлена потребою індивіда брати участь у діяльності держави та розв'язанні суспільних завдань.

Більшість науковців сходяться на тому, що громадянська активність – це «структурно-змістовна якість особистості, яка формується й розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, ураховуючи цінності суспільства і правові норми й вимоги держави, спрямовує діяльність, поведінку, спілкування людини, як представника соціального, на створення світу громадянських відносин та відображає характер інституціональної взаємодії з владою» [12].

Громадянськість особистості неможливо ґрунтовно схарактеризувати без такої важливої категорії, як «громадянська позиція».

Як стверджують науковці [8], позиція людини – це система, якій властивий об'єктивно-суб'єктивний характер, що визначено суспільним буттям, а її зміст продиктований сутністю суспільних відносин. Позиція

особистості представляє її тимчасову, стадіальну організацію. Позиції притаманні такі риси, як усвідомленість, стійкість і ціннісний характер.

На підставі науково-педагогічних досліджень (Т. Гурської, Є. Карпаніна, І. Маслова, І. Молодцова, Н. Савотіна, Ф. Сахапова, М. Чельцова та ін.) можна стверджувати, що зміст громадянської позиції визначається через:

- життєву позицію, яка свідомо обирається особистістю й базується на громадянських ціннісних орієнтирах (система особистісних установок із приводу наявних у даному суспільстві норм і цінностей);
- виявлення готовності свідомо брати участь у суспільно-політичному житті громадянського суспільства, яка ґрунтується на мотивації громадянського обов'язку й реалізується через форми громадянського поведіння завдяки сформованим особистісним якостям особистості;
- потенційні можливості соціальної активності особистості, її націленості на ідеали демократичного громадянського суспільства;
- соціально-педагогічний субстрат із складною багатогранною структурою, що характеризує свідому участь особистості в житті суспільства та виявляє її реальні дії і вчинки під час виконання функціональних завдань фахової діяльності, громадянського обов'язку, активної участі в суспільному житті країни;
- неперервний усвідомлений, особистісно й соціально значущий розвиток пізнавальної, моральної та поведінкової сфер особистості під впливом зовнішніх чинників, власних зусиль і спеціально сконструйованих педагогічних ситуацій.

Складником громадянської позиції майбутніх фахівців є їхня фахова позиція. Слід зазначити, що фахова позиція особистості виявляється завдяки її самосвідомості, досягнутого нею певного рівня ідентичності у професійному оточенні. Вона забезпечує надання людині психологічних установок, необхідних для професійної діяльності, серед яких установки на систему фахово-моральних відносин, зумовлених мірою ідентичності й відповідності уявлень про них рівню свідомості колективу. Звідси фахова позиція викладачів закладів вищої освіти виявляється через призму ціннісного ставлення до самої професійної діяльності, її результатів і студентів, а також до самого себе. Вона може бути схарактеризована також через систему уявлень, ціннісних суджень і готовності особистості успішно й ефективно вирішувати професійні завдання.

Отже, ми згодні з тим, що «метою формування громадянської позиції здобувачів вищої освіти може бути формування як особистісних якостей громадянина, орієнтованих на загальноприйняті норми й моральні цінності, так і таких, що містять високі загальнолюдські та професійні якості, широкі комунікативні й адаптаційні можливості» [12, с. 52].

Беззаперечно, що професійне становлення конкурентоспроможного фахівця в наш час реалізується в умовах інформатизації, технологізації та

проблемності професійної діяльності. Тому сучасна вища освіта має забезпечити відповідні умови з метою підготовки компетентного фахівця, націленого на навчання протягом життя з метою професійного розвитку, самовдосконалення, що забезпечить високий рівень конкурентоспроможності на ринку праці, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та повну самореалізацію. Передумовою ефективного здійснення професійних функцій на всіх етапах професійного становлення та розвитку особистості, окрім ґрунтовних знань і вмінь з обраної спеціальності, не менш важливим також є володіння нею максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками [5].

Заклад вищої освіти забезпечує професійне становлення молодшої особи, що є важливим етапом у її майбутній соціалізації. Фахова підготовка в закладах вищої освіти здійснюється у процесі опанування майбутніми фахівцями освітньо-професійних програм, які передбачають засвоєння ними системи цінностей, світогляду, а також практичного досвіду, необхідних для успішної та ефективної професійної діяльності. Освітній процес у закладі вищої освіти розглядається як керована система соціально-психологічної взаємодії, що забезпечує здобувачам освіти надання знань, формування професійно спрямованих умінь і навичок, а також розвиток професійного світосприйняття.

Формування громадянськості майбутніх фахівців під час навчання в закладі вищої освіти буде ефективним тоді, коли освітній процес буде зорієнтованим на цей процес. Загальні підходи до організації цього процесу закладені в Законі України «Про вищу освіту», а конкретизуються положеннями про організацію освітнього процесу закладів вищої освіти, які затверджуються відповідно до чинного законодавства вченою радою.

Відповідно до згаданого закону, освітній процес тлумачиться як «інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [4]. Як бачимо, освітній процес має бути спрямованим не лише на результати інтелектуальної, розумової, духовної та творчої діяльності здобувачів освіти, втіленої у відкриттях, винаходах, патентах, наукових проектах тощо, а й передбачає формування відповідних компетентностей особистості, створення людського капіталу.

Освітній процес у закладах вищої освіти повинен забезпечити формування методологічної культури майбутнього фахівця, виховання особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, творчого використання набутих знань та оновлення їх протягом усього свого життя, спроможної критично мислити і прагнути змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Закон України «Про вищу освіту» визначає вимоги до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти та встановлює такі його форми: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи та різновиди навчальних занять: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Практичну підготовку осіб, які навчаються в закладах вищої освіти, акцентовано здійснювати шляхом проходження ними практики на профільних підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними двосторонніми угодами або в його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку майбутніх фахівців.

В умовах переходу до громадянського суспільства перед закладами вищої освіти постало актуальне завдання забезпечити виховання громадянськості студентської молоді відповідно до інноваційних процесів, що відбуваються в Україні. Для досягнення означеного результату освітній процес вишу має бути спрямованим не тільки на формування соціальних навичок і практичних умінь із метою забезпечення соціальної адаптації та професійної мобільності випускників у мінливих умовах сьогодення, але й на розвиток їхньої громадянськості, здатності до активної і творчої участі в соціальних процесах країни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, формування громадянськості фахівців у процесі підготовки в закладі вищої освіти є надзвичайно актуальним питанням сьогодення, необхідною умовою побудови демократичної, правової держави.

Громадянськість розтлумачено як складне інтегроване утворення особистості, що формується у процесі громадянського виховання, складниками якого є патріотичне, правове та моральне виховання. Компонентами громадянськості визначено громадянську компетентність, громадянську відповідальність, громадянську активність та громадянську позицію та розкрито теоретичні основи перелічених понять.

Констатовано, що успіх у формуванні в майбутніх фахівців означеної якості великою мірою залежить від змісту освітньо-професійних програм, організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, використання ефективних технологій та методів навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок із проблеми формування громадянськості молодшої генерації нашого суспільства вбачаємо в розробленні доцільного змісту цього процесу та ефективних технологій його реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д. (1998). Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості. *Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: зб. наук. ст.: за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару, (м. Черкаси, 19–21 травня 1998 р.), (с. 23–27)* (Bech, I. D. (1998). Psychological

and pedagogical conditions of education of citizenship in youth. *Civic education of student youth in the conditions of society transformation: Proceedings of the Ukrainian Scientific-practical Seminar (Cherkasy, May 19–21, 1998)*, (pp. 23–27)).

2. Драгомирецька, Н., Матвієнко, І. (2009). Громадянська відповідальність як віддзеркалення розвитку громадянського суспільства. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України, Вип. 1, 257–268. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2009_1_34 (Drahomyretska, N., Matvieienko, I. (2009). Civil liability as a reflection of the development of civil society. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, Issue 1*, 257–268. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2009_1_34)

3. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». (2006). *Історія в школах України*, 8, 5 (Ensuring formation of the civic competence in the modern content of school education (Final document of the working group on the development of plans and programs of the project “Civic Education – Ukraine”. (2006). *History in schools of Ukraine*, 8, 5.

4. Закон України «Про вищу освіту». Закон № 1556-VII від 01.07.2014 (Law of Ukraine “On Higher Education”. Act No. 1556-VII dated 01.07.2014). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

5. Козирев, М. П., Козловська, Ю. Р. (2013). Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна, Вип. 1, 305–313. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_35 (Kozyriev, M. P., Kozlovska, Yu. R. (2013). Professional formation of a specialist in a higher education institution. *Scientific bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series, Issue 1*, 305–313. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_35).

6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави: проект (2000). *Освіта України*, 9 серпня, 6–7 (The concept of civic education of a person in the conditions of development of the Ukrainian state: a project (2000). *Education of Ukraine*, August 9, 6–7).

7. Степко, М. Ф. (Ред.) (2004). *Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали лекції*. К.: МОН (Stepko, M. F. (Ed.) (2004). *Modernization of Higher Education in Ukraine and the Bologna Process: Materials of the lecture*. K.: MES.

8. Первова, М. (2007). Зразок підготовки та проведення педагогічної ради «Громадянська освіта як засіб виховання компетентної особистості». *Англійська мова та література*, 2, 6–7 (Pervova, M. (2007). An example of the preparation and conducting of the Pedagogical Council “Civic Education as a Means to Educate a Competent Person”. *English language and literature*, 2, 6–7).

9. Пометун, О. І. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 23, 18–23 (Pometun, O. I. (2005). Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science. *Bulletin of School Exchange Programs*, 23, 18–23).

10. *Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Project of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021)*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

11. Равен, Дж. (2002). *Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток, реалізація*: пер. с англ. М.: Когіто-центр (Raven, J. (2002). *Competence in modern society: identification, development, implementation*. M.: Kogito-Center).

12. Саврасова-В'юн, Т. О. *Наукові підходи щодо вивчення феномена громадянської активності* (Savrasova-Viun, T. O. *Scientific approaches to the study of the phenomenon of civic activity*). Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_2/32.pdf

13. Фурман, О. (2015). Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*, 1, 65–91 (Furman, O. (2015). Civic responsibility of the person as a subject of psychological research. *Psychology and Society*, 1, 65–91).

РЕЗЮМЕ

Курок Вера. Формирование гражданственности специалистов в процессе подготовки в высшем учебном заведении.

В статье анализируются современные тенденции формирования гражданственности специалистов в процессе их подготовки в высшем учебном заведении. Обосновано, что гражданственность – это сложное интегрированное образование, формирующееся в процессе гражданского воспитания, составляющими которого являются патриотическое, правовое и моральное воспитание. Рассмотрены теоретические основы понятий «гражданская компетентность», «гражданская ответственность», «гражданская активность» и «гражданская позиция» как составляющих гражданственности.

Ключевые слова: высшее образование, высшее учебное заведение, гражданственность, гражданская компетентность, ответственность, активность, позиция.

SUMMARY

Kurok Vira. Professionals' citizenship forming in the process of their training at higher educational establishments.

The educational transformational processes taking place in Ukraine are closely connected with country's entering to the European educational space. Modern society needs professionals who respect both the national and others peoples' cultures, are aware of the value of life and are able to preserve and pass its assets to the next generations. In the conditions of transition to a civic society the task of higher educational establishments is to ensure the students' citizenship forming according to innovative processes taking place in Ukraine.

It is declared that in order to achieve the above-mentioned result, the educational process should be aimed not only at social and practical skills forming in order to ensure graduates' social adaptation and professional mobility in present changing conditions, but also to their civic competence forming that is their ability to participate in social processes of the country actively and creatively.

In order to achieve the goal the set of scientific methods was used: theoretical (analysis, syntheses, comparison of different scientists' views concerning the problem of the research, systematization and generalization) and empirical (pedagogical observation, questionnaire).

It is stressed that future professionals' citizenship forming at higher educational establishments will be effective only if the educational process is specially oriented. The general approaches to organizing this process are defined in the Law of Ukraine "On Higher Education", and are specified in the provisions on organizing the educational process of institutions of higher education, which are approved by the Academic Council according to the current legislation.

It should be noted that future specialists' citizenship forming is carried out by means of improving the process of civic education at higher educational establishments, which includes civic activity, responsibility, patriotism, national dignity and respect for national traditions.

Thus, future professionals' citizenship forming in the process of professional training at higher educational establishments is the urgent issue nowadays, a necessary condition for constructing democratic, lawful state. The success of this process largely depends on the content of educational and professional programs as well as organizing educational process at institutions of higher education and using effective teaching methods and technologies.

Key words: *higher education, higher educational establishment, higher education applicant, citizenship, civic competence, responsibility, activity, position.*

Татьяна Мовчан

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0748-914X

Артем Стативка

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4410-1527
DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/245-255

В ПОИСКАХ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

В статье представлен аналитический обзор значимых публикаций последнего десятилетия, в которых учеными описываются системы упражнений как для формирования коммуникативно-речевых, так и для лексико-грамматических умений. Отмечается, что данный этап развития методики РКИ характеризуется не только появлением основательных работ, содержащих оригинальные системы упражнений по практической грамматике русского языка, но и представлены качественно новые подходы к созданию системы упражнений для формирования ключевых компетенций студентов-инофонов.

Ключевые слова: *система упражнений, практическая грамматика, лексико-грамматические упражнения, языковые, речевые, коммуникативные упражнения, предтекстовые, собственно текстовые и послетекстовые упражнения, ключевые компетенции.*

Постановка проблемы. В последнее десятилетие на страницах педагогической прессы активно обсуждается вопрос о системе упражнений для обучения языку иностранных студентов: какой комплекс упражнений следует считать системой, какова должна быть система упражнений по каждому разделу языка (должны ли они отличаться типологически?), как эффективно выстроить упражнения, чтобы реализовать все линии содержания обучения на занятии, как наиболее оптимально осуществлять межпредметные связи в целях оптимизации обучения и др.

Анализ актуальных исследований. Интересными и важными в этом аспекте представляются наработки преподавателей Государственного

института русского языка имени А. С. Пушкина Л. Л. Вохминой, А. С. Зайцевой [3], М. Н. Шутовой [12], Г. А. Шантуровой [11], С. И. Ельниковой [7], А. Н. Матрусовой, А. А. Соломоновой [9], С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой [10] и др.

Целью написания статьи является анализ публикаций последнего десятилетия по методике РКИ с целью выявления удачных элементов в созданных системах упражнений и установление недостаточно разработанных аспектов как перспективы для дополнительных исследований.

Основные методы научного исследования – анализ теоретических материалов, соотносящихся с темой данной статьи; отбор, критическая оценка и обобщение наиболее актуальных систем упражнений, представленных в современных педагогических публикациях; констатирующий срез, проведенный в Ланьчжоуском университете с целью выявления степени сформированности у студентов-иностранцев умений связной письменной речи.

Изложение основного материала. Проблема системности упражнений поднималась систематически в ходе становления методики РКИ. Так, например, И. А. Грузинская [4], выстраивая овладение языком по концентрическому принципу, закладывает систему упражнений, которая характеризуется восходящей сложностью: от нахождения явления в слове, словосочетании, предложении, тексте к употреблению на основе опорных конструкций и самостоятельному выражению мысли.

Созданием четкой системы упражнений, нацеленной на овладение грамматикой языка и иноязычной коммуникацией характеризуется эпоха 60–90-х годов XX века. Это еще не коммуникативно-деятельностное обучение в современной трактовке, но как бы переходный этап к нему. В системе упражнений, представленных Б. А. Лapidус, Е. И. Пассовым, М. С. Ильиным и др., можно выделить языковые, речевые и коммуникативные [1]. Признаком коммуникативности обучения считается использование речевой ситуации (ситуативных упражнений). В этот период за основу определения речевой ситуации берется предложенная психолингвистом А. А. Леонтьевым дефиниция: это «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [8, с. 155].

В это время ученые Д. И. Изаренков, В. Л. Скалкин и др. в основу классификации упражнений кладут учебные цели: подготовка к высказыванию, тренировка в использовании языковых и речевых единиц, обеспечивающая следующую цель – выражение собственных мыслей и понимание чужих. В этой связи упражнения делят на три группы: языковые, языковые с речевой направленностью, речевые (с элементами коммуникативной направленности) или коммуникативно-речевые.

Осознание значимости работы с текстом в речевом развитии личности привело к детальной разработке системы упражнений в этом аспекте. Ученые выделяют предтекстовые, собственно текстовые и послетекстовые задания, которые направлены на подготовку восприятия текста, осмысление его содержания и языкового оформления и употребление в собственной речи этих элементов. При этом первую группу (предтекстовые) составляют такие типы заданий: *Прочитайте новые слова, определите их значение по словарю; Составьте словосочетания; Сделайте синтаксический анализ предложения; Замените выделенные слова синонимичными*; вторую группу (собственно текстовые) составляют следующие: *Найдите в тексте ответы на вопросы*; послетекстовые задания представляют собой такие: *Закончите предложения; Подготовьте рассказ на тему*.

Компетентностный подход к обучению иноязычной речевой деятельности вызывает новые попытки классифицировать упражнения. Следует отметить, что многообразие представленных в публикациях ученых классификаций не всегда является позитивным показателем сформировавшейся новой методической платформы в обучении, а скорее признаком ее расплывчатости и зыбкости. Это признак поиска более эффективных методик (причем публикации часто предшествуют длительной экспериментальной проверке и поэтому на практике часто не подтверждаются предположения исследователя). Но эти попытки все же являются движением к совершенствованию методики, и успешная реализация разработанной ученым системы упражнений дает толчок к новым шагам вперед.

Интересным в этом плане нам представляется подход А. Н. Матрусовой и А. А. Соломоновой к классификации упражнений на основе группы ключевых компетентностей (лингвистической, речевой, лингвострановедческой, методической), формированию которых подчинена учебная деятельность в процессе работы с текстом. В состав группы упражнений, подчиненных формированию лингвистической компетентности они относят такие, которые по своему содержанию включают литературоведческие понятия (тема, идея, сюжет, композиция, художественный образ, язык художественного произведения) и наиболее значимые языковые элементы. К «наиболее значимым языковым элементам» они относят: а) субстантивные сочетания, в которых ярко выражен элемент определительного значения (*тема патриотизма, тема свободолюбия* и др.; с прилагательными: *патриотическая тема, военная тема*); б) глаголы с набором дополнений, которые показывают объект изображения: *описывать, показывать, изображать (кого? что?) характер, персонажа* и т.д.; в) синтаксические структуры: *в основу произведения легло... (что-то), автор положил в основу (что-то)...*. Сюда же авторы относят упражнения на снятие лексико-грамматических трудностей: лингвистический комментарий, направленный на семантизацию слов разными способами – от пояснения преподавателем к

установлению значения путем сопоставления с синонимами, противопоставления с антонимами, путем установления внутренней формы, способом языковой догадки на основе контекста и др.

К этой же группе относят задания, связанные с изучением частей речи (определение падежа, видов глаголов, грамматических категорий кратких прилагательных и причастий и т.д.); задания, связанные с постижением стилистических свойств языка. Особо выделяют группу упражнений, направленных на развитие связной монологической речи: от записи данной преподавателем синтаксической конструкции, наиболее целесообразной для передачи типового смысла, и заучивания ее до постепенного овладения синонимическими конструкциями.

(Следует отметить, что, на первый взгляд, никакой языковой системности в этой группе заданий к упражнениям не прослеживается, выбор их хаотичен. Но овладение языком в практике речи вряд ли может быть другим).

Речевая компетенция в системе работы А. Н. Матрусовой и А. А. Соломоновой формируется с помощью класса упражнений, который ими представлен более широко и демонстрирует довольно интересные и разнообразные задания, четко структурированные по учебной цели.

Задания по контролю за усвоением содержания: от альтернативных ответов «Да» – «Нет», кратких ответов на вопросы *Что? Где? Когда?* до составления плана текста, расположения частей текста в логической и временной последовательности и выбора правильного ответа из варианта предложенных.

Ученые также предлагают разнообразить упражнения для контроля за усвоением содержания, вводя задания на продолжение рассказа, прогнозирование возможного развития событий, близкий к тексту пересказ, расположение иллюстраций в последовательности, соответствующей развитию событий в тексте, составление ситуаций, в которых можно было бы использовать полученную информацию.

Для развития монологической речи предлагаются ситуативные упражнения: ролевые коммуникативные игры в учебных речевых ситуациях с ориентирами на использование в речи определенных слов и словосочетаний, предложений определенной конструкции; замену синонимами, употребление антонимов, составление ситуаций с использованием заданных конструкций.

В целях порождения более развернутых текстов предлагаются две группы синтетических упражнений: на свертывание данного текста (выделение микротем и нахождение в них главной информации, составление плана, краткое изложение содержания и др.) и упражнения на создание собственного монологического высказывания (от расширения отдельных абзацев, восстановления фабулы до построения текста по

аналогии, расширения прослушанного текста и самостоятельного рассказа). В этом ряду представляются интересными задания, в которых заложена мотивация речевой деятельности: *озаглавьте текст так, чтобы заинтересовать читателя; сделайте рекламу тексту так, чтобы читатели захотели прочитать, купить книгу; порекомендуйте этот текст пессимисту/оптимисту, ребенку/взрослому, женщине/мужчине и т.д; перескажите текст эмоционально: взволнованно, сухо, логично...; определите тему произведения по картинкам.*

Лингвострановедческая компетенция формируется методом лингвострановедческого комментария, построенного на топонимах, пояснении семантически не совпадающих фоновых культурных элементов, на осмыслении паремий (например: *Как вы понимаете значение...? Подходит ли к тексту ... Какими пословицами можно выразить идею...? и др.*)

Литературоведческую компетенцию ученые предлагают формировать путем параллельной работы с двумя текстами: учебным мини-текстом, содержащим литературоведческую информацию (описание вертикального контекста произведения, тематики и идейного содержания, системы персонажей, языка произведения и места его в литературном процессе) и художественным текстом. После презентации мини-текста студентам предлагаются задания: а) выписать определения (терминов разных групп); б) найти описанные особенности в тексте произведения. Все это – в сопровождении литературоведческого комментария.

Методическая компетенция формируется попутно с литературоведческой и другими компетенциями при использовании коммуникативных игр (например: *Представьте, что вы преподаватель и вам нужно объяснить... Как вы построите объяснение? Как вы думаете, в какой аудитории уместно... Как бы вы пересказали текст ребенку, профессионалу?*).

В анализируемой работе мы видим попытку систематизировать упражнения на основе формируемых компетенций. Такая систематизация охватывает очень широкий круг заданий (соответственно – типов упражнений), но она дает целостное представление о специфике работы.

В течение последнего десятилетия в педагогической прессе опубликованы интересные и значимые для продвижения методики в своем развитии работы. Они касаются обучения русской грамматике иностранных студентов. Это работы С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной «Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [2], Т. М. Дорофеевой М. Н. Лебедевой «Учебная грамматика русского языка. Базовый курс» [6], Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой «Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся» [5] и др.

Ученые С. Г. Персиянова и Т. В. Страмнова в работе «Учебная грамматика в практическом курсе РКИ» [10], размышляя о многообразии

терминов, обозначающих грамматику для иностранных обучающихся (описательная, функциональная, практическая, педагогическая, обучающая), правомерно акцентируют внимание на выборе наиболее целесообразного термина, поскольку описательная грамматика предоставляет практической грамматике необходимые сведения о языке, устанавливая некоторые правила функционирования и использования языковых материалов для построения высказываний и адекватного их понимания. Ценным наблюдением в работе авторов является то, что они подметили отличительные особенности практической грамматики: ориентация на определенного потребителя, носителя языка, и его коммуникативные потребности; отбор и минимизация морфологического и синтаксического материалов; комплексно-концентрическая организация всех языковых единиц на синтаксическом уровне. Эти же свойства практической грамматики отмечают и С. А. Хавронова, Т. М. Балыхина [2], Т. М. Дорофеева, М. Н. Лебедева [6], Г. Н. Демидова, С. Г. Персиянова, Т. В. Страмнова, Е. И. Сумина [5].

По сути, каждый преподаватель РКИ имеет дело с практической грамматикой: прежде всего акцентирует внимание на значении грамматического явления, а потом демонстрирует формальные способы его выражения; показывает функционирование этого явления в системе других. Названные авторы склонны употреблять термин «обучающая» или «учебная грамматика». Они, опираясь на многолетний опыт преподавания в интер-группах, считают, что свойством этой грамматики является многократное упражнение в употреблении грамматических форм, при использовании разнообразных приемов. В работе Т. М. Дорофеевой, М. Н. Лебедевой, а затем в работе Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой представлена такая «учебная» грамматика, в которой описание грамматического явления и отработка употребления единиц в речи представлены в очень широком объеме и в разнообразных приемах, в том числе во множестве ситуативно-речевых упражнений. Чтобы убедиться, насколько многократно повторение и насколько разнообразны приемы работы, перечислим те из них, которые касаются употребления префиксальных глаголов движения:

1. Прочитайте диалоги и разыграйте их.

2. Ответьте на вопросы, используя глаголы движения с префиксами (*Сегодня холодно. Вы были на улице? – Я выходил... Во время каникул вы были в Москве? – Я приезжал...*).

3. Прочитайте предложения. Подтвердите мнение или не согласитесь с ним, используя префиксальные глаголы движения (*Кажется, Андрей был у тебя вчера? – Да, он заходил.... По-моему, декан уже вернулся из командировки. – Да, он уже приехал.*).

4. Прочитайте начало предложения. Дополните его, используя глаголы движения с префиксами (*Мать взяла ребенка за руку и Мать взяла ребенка на руки и...*).

5. Реагируйте на реплику, используя глаголы движения с приставками. Назовите возможные варианты ответа (*Алло, Ирина, мы ждем вас уже полчаса. Что же вы не едите?* (Возможные варианты ответа: – *Извините, я зашла в магазин, а там была большая очередь, но я скоро приеду*))

6. Используя глаголы с приставками, попросите друга выполнить следующие действия: *спуститься на второй этаж и посмотреть там расписание занятий; помочь вам переехать в новую комнату в общежитии...*

7. Обратитесь к собеседнику в следующих ситуациях: 1. *В аудитории слишком много народа, а рядом есть свободная аудитория побольше.* 2. *Попросите друга бывать у вас чаще.* 3. *В вагоне метро много народа, а вам надо продвинуться к выходу.*

8. Составьте диалоги на основе следующих ситуаций. Используйте глаголы движения с префиксом. 1. *Вы идете с подругой вечером в театр. Договоритесь о встрече.* 2. *Вы пригласили к себе друга. Объясните ему, как удобнее добраться.*

9. Используя наглядный материал (карты, схемы, открытки, альбомы, билеты музеев и театров) примите участие в организации и проведении викторины «Путешествие по...».

В результате анализа современных публикаций мы пришли к выводу о необходимости выявления результативности обучения и выбрали одно направление – развитие письменной речи магистрантов, изучающих иностранный (русский) язык за пределами метрополии, т.е. страны, где русский язык – родной.

Выявить степень сформированности умения правильно строить текст, отбирать элементы для денотативного плана текста, подчинять их выбор раскрытию темы и главной мысли можно лишь на основе созданных студентами текстов, поэтому магистрантам первого курса Ланьжоуского университета (КНР) было предложено написать сочинение публицистического стиля на тему «Мой университет – моя гордость».

Тексты созданных сочинений анализировались по таким критериям: а) наличие относительно самостоятельных структурных частей текста (заглавие, зачин, основная часть и выделение их абзацными отступами) и выделение их абзацными отступами; б) заявление темы в зачине (или темы и основной мысли); г) соответствие микротем, входящих в основную часть, заявленной теме и главной мысли; д) наличие концовки и вид связи между концовкой и зачином; е) способы развертывания тематических предложений абзаца.

В ходе анализа было установлено, что студенты правильно понимают назначение зачина и концовки в тексте (в зачине наличествует тематический компонент, то есть заявляется тема или тема и главная мысль – 100 %; между зачином и концовкой осуществляется связь в виде полного или неполного тематического кольца). Например: *Зачин*: Четыре года назад я приехала в Ланьчжоу и с гордостью поступала в университет. В этом году будет уже пять лет, как я учусь в нем. *Концовка*. Словом, я с гордостью учусь здесь. Ланьчжоуский университет – моя гордость, и он обязательно будет гордиться мной.

Все относительно самостоятельные части текста правильно выделяются абзачными отступами. В основной части наличествуют микротемы (от 4 до 7) и в 80 % работ все они соответствуют теме и главной мысли; в 20 % работ наблюдается несоответствие теме содержания зачина. Например: *Зачин*: Меня зовут Я магистрантка первого курса и учусь на факультете русского языка и литературы. Мой научный руководитель – Область ее научных интересов – ..., поэтому я буду писать магистерскую диссертацию по

Встречаются сочинения, в которых несоответствует теме зачин и концовка. Например: *Зачин*: Мой университет – Ланьчжоуский университет, который находится в центре города Ланьчжоу провинции Ганьсу. Люди часто используют его сокращенное название «Ланда». *Концовка*. Вот основные сведения о нашем университете.

Анализ способов развертывания содержания тематического предложения показал, что все магистранты прибегают к одному – двум способам: детализация, указание на причину. Несмотря на то, что тема и стиль сочинения допускают (и даже востребуют) разнообразные виды зачинов, оказывающих более сильное эмоциональное воздействие на читателя, все же наблюдается однообразие зачинов, что свидетельствует о недостаточно богатом синтаксическом строе речи.

Выводы. Предпринятый аналитический обзор публикаций последнего десятилетия показал, что в методике РКИ идет активный процесс поиска эффективной системы упражнений и проверки действенности созданных. Особый интерес представляют работы Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой, Т. М. Дорофеевой, М. Н. Лебедевой и др., в которых описана система упражнений по формированию грамматических умений. Предложенная система отвечает принципам коммуниктивно-деятельностного подхода. Однако даже в системе упражнений по грамматике отсутствуют упражнения с заданиями для формирования учебно-исследовательской компетенции студентов-инофонов.

Реализуя компетентностный подход к обучению, ученые А. Н. Матрусова, А. А. Соломонова разработали многоаспектную систему

упражнений для формирования ключевых компетенций личности, однако развитие связной речи не охватывает всех актуальных для студентов жанров. Следовательно, несмотря на серьезное продвижение вперед в разработке системы упражнений для каждого аспекта содержания обучения, все же остаются белые пятна в области формирования учебно-исследовательской и речевой компетенции студентов-инофонов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебников русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык (Arutiunov, A. R. (1990). *Theory and practice of creating Russian language textbooks for foreigners*. Moscow: Russian language).
2. Балыхина, Т. М., Хавронина С. А. (2008). *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»*. Москва: РУДН (Balykhina, T. M., Khavronina, S. A. (2008). *Innovative educational-methodological complex "Russian language as a foreign language"*. Moscow: RUDN).
3. Вохмина, Л. Л., Зайцева, А. С. (2017). Система упражнений: старая новая проблема. *Русский язык за рубежом*, 2, 10–14 (Vokhmina, L. L., Zaitseva, A. S. (2017). Exercise system: old new problem. *Russian language abroad*, 2, 10–14).
4. Грузинская, И. А. (1947). *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР (Hruzinskaia, I. A. (1947). *Methodology of teaching English in secondary school*. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR).
5. Демидова, Г. Н., Персиянова, С. Г., Страмнова, Т. В., Сумина, Е. И. (2014). *Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся*. Москва: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина (Demidova, H. N., Persiianova, S. H., Stramnova, T. V., Sumina, E. I. (2014). *A handbook on the grammar of the Russian language for foreign students*. Moscow: State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin).
6. Дорофеева, Т. М., Лебедева, Н. М. (2003). *Учебная грамматика русского языка. Базовый курс*. Москва: Русский язык. Курсы (Dorofieieva, T. M., Lebedeva, N. M. (2003). *Educational grammar of the Russian language. Basic course*. Moscow: Russian Language. Courses).
7. Ельникова, С. И. (2017). Упражнения в практике преподавания РКИ: привычный формат и новая реальность. *Русский язык за рубежом*, 2, 27–31 (Yelnikova, S. I. (2017). Exercises in the practice of teaching RLF: a familiar format and a new reality. *Russian language abroad*, 2, 27–31).
8. Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение (Leontiev, A. A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Moscow: Enlightenment).
9. Матрусова, А. Н., Соломонова, А. А. (2017). Методический аппарат, отвечающий задаче формирования и развития ключевых компетенций иностранных студентов-филологов. *Русский язык за рубежом*, 2, 32–40 (Matrusova, A. N., Solomonova, A. A. (2017). Methodological apparatus, which is responsible for the formation and development of key competences of the foreign students-philologists. *Russian language abroad*, 2, 32–40).
10. Персиянова, С. Г., Страмнова Т. В. (2017). Учебная грамматика в практическом курсе РКИ. *Русский язык за рубежом*, 2, 40–47 (Persiianova, S. H., Stramnova, T. V. (2017). Educational grammar in the practical course of RLF. *Russian language abroad*, 2, 40–47).

11. Шантурова, Г. А. (2017). Этноориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров. *Русский язык за рубежом*, 2, 18–21 (Shanturova, H. A. (2017). Ethno-oriented set of exercises as a factor in the success of the RLF study of Chinese trainees. *Russian language abroad*, 2, 18–21).

12. Шутова, М. Н. (2017). Фонетические упражнения на уроках РКИ. *Русский язык за рубежом*, 2, 15–17 (Shutova, M. N. (2017). Phonetic exercises at the lessons of RLF. *Russian language abroad*, 2, 15–17).

РЕЗЮМЕ

Мовчан Тетяна, Статівка Артем. У пошуках ефективної системи вправ для формування ключових компетенцій мовної особистості студента-інофона: аналітичний огляд.

У статті представлено аналітичний огляд значущих публікацій останнього десятиліття, у яких ученими описуються системи вправ для формування комунікативно-мовленнєвих, так і для лексико-граматичних умінь. Відзначається, що даний етап розвитку методики російської мови як іноземної характеризується не тільки появою ґрунтовних робіт, що містять оригінальні системи вправ з практичної граматики російської мови, але і представлені якісно нові підходи до створення системи вправ для формування ключових компетенцій студентів-інофонів.

Ключові слова: система вправ, практична граMATика, лексико-граматичні вправи, мовні, мовленнєві, комунікативні вправи, передтекстові, власне текстові й післятекстові вправи, ключові компетенції.

SUMMARY

Movchan Tetiana, Stativka Artiom. In search of an effective system of exercises for the formation of the key competences of the linguistic personality of an individual student: an analytical review.

The article presents an analytical review of important publications of the last decade, in which scientists describe the system of exercises for the formation of both communicative-speech and lexical-grammatical skills. It is noted that this stage of development of the methodology of the Russian language as a foreign language is characterized not only by the emergence of solid works containing original systems of exercises on practical grammar of the Russian language, but also qualitatively new approaches to the creation of a system of exercises for the formation of the key competencies of students.

It is noted that formation of the key competences – linguistic, speech, linguistic-country study, methodological – occurs in the process of work with the text. To the group of exercises subordinated to the formation of linguistic competence, they refer those that in their content include literary concepts and the most significant linguistic elements. Speech competence is formed by a class of exercises that are clearly structured for educational purposes. Linguistic-country study competence is formed by the method of linguistic and ethnographic commentary. Methodological competence is formed when using communicative games.

The analytical review of publications of the last decade has shown that in the methodology of teaching Russian as a foreign language takes place an active process of finding an effective system of exercises and checking the effectiveness of the created ones. The proposed system meets the principles of communicative-activity approach. However, even in the system of grammar exercises, there are no exercises with tasks for the formation of teaching and research competence of students-speakers.

By implementing a competence approach to learning, scientists have developed a multidimensional system of exercises for the formation of the key competencies of the individual, but the development of coherent speech does not cover all relevant genres for students.

Therefore, despite serious advancement in the development of a system of exercises for each aspect of the content of learning, there are still white spots in the field of formation of learning-research and speech competence of students-non-native speakers.

Key words: *system of exercises, practical grammar, lexical-grammar exercises, linguistic, speech, communication exercises, pre-text, actual text and post-text exercises, key competencies.*

УДК 371.134+613

Тетяна Осадченко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0003-2198-7206

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/255-265

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті обґрунтовуються теоретичні аспекти сутності здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Здійснюється аналіз літератури, що розкриває зміст ключових понять, зокрема понять «готовність до створення здоров'язбережувального середовища», «здоров'язбережувальна компетенція» та «здоров'язбережувальна компетентність». У дослідженні поняття «здоров'язбережувальна компетенція» характеризується як потенційна можливість майбутнього вчителя, а «здоров'язбережувальна компетентність» – програмний результат підготовки фахівця до створення здоров'язбережувального середовища й реалізована на практиці компетенція.

Ключові слова: *готовність до створення здоров'язбережувального середовища, компетенція, компетентність, здоров'язбережувальна компетенція, здоров'язбережувальна компетентність.*

Постановка проблеми. В останнє десятиліття в Україні інтенсивно ведеться пошук шляхів підвищення якості освіти, забезпечення ринку праці компетентними фахівцями. Приєднання до Болонської декларації, яка визначає довгострокову мету програми дій багатьох країн Європи – створення загальноєвропейського простору вищої освіти для підвищення мобільності громадян на ринку праці, посилення їх конкурентоспроможності, спонукає до реформування вітчизняної освіти на основі компетентнісного підходу.

Особлива увага міжнародної освітньої громадськості до питання запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців та підвищення на цій основі її якості була актуалізована в кінці ХХ ст. Зокрема, у

доповіді Ж. Делора «Освіта: прихований скарб», представлений Міжнародною комісією з освіти в ЮНЕСКО, відзначається, що роботодавцям потрібна не кваліфікація, яка, з їхньої точки зору, занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції, а компетентність, у якій поєднується кваліфікація в ґрунтовному сенсі цього слова, поєднана з соціальною поведінкою, здатністю працювати у групі, автономністю й відповідальністю [3, 8].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності є однією з найбільш досліджуваних у психолого-педагогічній науці. Загальні основи становлення цієї проблематики представлено у працях Л. Дяченко, В. Зінченка, В. Гордана, І. Зязюна, М. Кандибовича, В. Крутецького, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Моляко, В. Сластьоніна, С. Рубінштейна та ін. Аналіз сутності та структури готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності й різних аспектів її реалізації досліджено науковцями: О. Будник, М. Дедловською, О. Дікановою, Б. Долинським, Л. Коваль, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Л. Сливка, Н. Урум, О. Філіпп'євою та ін.

Метою статті є визначення доцільності використання понять «готовність до створення здоров'язберезувального середовища», «здоров'язберезувальна компетенція» та «здоров'язберезувальна компетентність» у якості результату досліджуваного процесу.

Методи дослідження. Реалізація окресленої мети передбачала використання таких теоретичних методів, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічної літератури дає можливість стверджувати, що з позиції психології готовність до діяльності розуміється як функція психіки; як процес і результат сформованості ставлень, настанов особистості; її психологічний стан, який сприяє досягненню високих показників у діяльності. У педагогічній науці дослідники більш схильні розглядати готовність до діяльності, зокрема педагогічної, як особистісне новоутворення, яке має інтегративну структуру, адже є «сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи шкільного вчителя». Тому вмотивованою вважаємо думку О. Матвієнко, яка стверджує, що загалом у розумінні готовності до діяльності простежуються два підходи: функціональний, де її розглядають як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності, та особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність суб'єктивних чинників окремої діяльності й досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї [10, 167].

Серед значної кількості дефініцій понять готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення діяльності, що спрямована на здоров'язбереження, аналізу потребують визначення особистісного

утворення майбутнього педагога, що розкривають аспекти підготовки до створення здоров'язбережувального середовища. Науковці вдало, на нашу думку, обґрунтовують поняття: готовність студентів до здійснення здоров'язбережувального навчання молодших школярів, до забезпечення здорового способу життя молодших школярів, до формування культури здоров'я, до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь, до здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Так, на думку О. Осолодкової, готовність студентів до здійснення здоров'язбережувального навчання молодших школярів – цілісне утворення особистості, яке тривалий час формується в результаті цілеспрямованого професійного навчання та творчого саморозвитку, і включає наявність певного рівня розуміння сутності здоров'язбережувального навчання, сформованості відповідних умінь, які передбачають збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів у процесі навчання та психологічні якості особистості, що дозволяють здійснювати цей процес [11, 39–40].

Дослідниця О. Діканова вважає, що готовність майбутнього вчителя до формування культури здоров'я молодшого школяра – полікомпонентний стан особистості, що забезпечує її самореалізацію в розв'язанні здоров'язбережувальних завдань початкової освіти з урахуванням конкретних умов і власного особистісного досвіду [4, 7].

Готовність майбутніх учителів початкових класів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів, на думку Н. Урум, це цілісне, стійке, полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням системою фундаментальних, теоретико-практичних та методичних знань, фахових, медичних, психолого-педагогічних умінь і навичок, здатністю до педагогічної рефлексії [14, 173].

Відомий український учений Б. Долинський визначає готовність майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів як психофізіологічний стан майбутнього вчителя, який володіє теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, системою мотиваційних настанов щодо організації та ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі, спрямованої на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності [5, 182].

У дослідженні Л. Сливки ми знаходимо визначення, де готовність майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності – інтегроване утворення особистості, яке характеризує мотиви вибору професії, професійно значущі якості особистості, інтерес до проблеми збереження і зміцнення здоров'я зростаючої особистості, орієнтацію на цінності здоров'язбереження, систему теоретично орієнтованих і прикладних знань щодо сутності та

структури цього феномена, уміння й навички, необхідні для проектування і впровадження навчально-виховних заходів щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів [12, 81] та ін.

Здійснений аналіз підходів до визначення сутності досліджуваних понять дає можливість зробити узагальнення, що науковці розглядають характеристику майбутнього фахівця як складне цілісне утворення, що є результатом професійної підготовки, цілі якої визначаються відповідно до поставлених професійних завдань та здоров'язбережувальних цілей майбутнього педагога.

З метою порівняльного аналізу представимо результати досліджень, у яких в основі програми підготовки майбутнього педагога визначено компетентнісний підхід, що зумовив визначення результатів освітньої діяльності у вигляді «компетенцій» та «компетентності».

У 2011 р. було затверджено Національну рамку кваліфікацій України (НРК), у якій зазначається, що: компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Проте, сучасна система вищої освіти потребує верифікації сумісності та формування зіставлення вітчизняних кваліфікацій вищої освіти з вимогами «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя» (EQF-LLL) та «Всеосяжної рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (QF-EHEA); розроблення стандартів вищої школи на основі описів кваліфікаційних рівнів НРК; упровадження освітніх програм, сформованих на основі результатів навчання (компетентнісного підходу). Нереалізованість цих шляхів удосконалення системи вищої освіти ускладнює розв'язання завдань Болонського процесу – підвищення мобільності випускників на ринку праці, посилення їх конкурентоспроможності, виховання студентів як активних громадян демократичного суспільства.

Більшість науковців, досліджуючи проблему компетентнісного підходу в підготовці майбутніх педагогів та визначення результату цієї діяльності, зазначають, що в академічному європейському та світовому просторі не досягнуто консенсусу відносно термінів «компетенція», «компетентність» в освіті. У різних наукових підходах, культурно-освітніх традиціях існують різні його інтерпретації. Це істотно ускладнює практичну реалізацію компетентнісного підходу, який дозволяє задати загальну рамку розробки компетентнісної моделі випускника і тим самим уніфікувати, упорядкувати, скоординувати зусилля всіх вищих навчальних закладів у підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень, що розкривають сутність понять «компетенція», «компетентність», дає можливість зро-

бити висновок, що ці поняття вживаються як синонімічні (Е. Зеєр, Е. Симанюк, В. Сєриков та ін.) або науковці розрізняють їх згідно з визначеними підходами (О. Гулай, А. Вербицький, І. Зимняя, М. Ільязова, В. Лунячек, А. Субетто, А. Хуторський, Ю. Шапран та ін.). Тоді як, практично, усі автори важливими їх складовими визначають наявність знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, що забезпечують успіх у професійній діяльності.

Нам близькою є позиція авторів, які розрізняють ці поняття й обґрунтовують думку, що поняття «компетентність» у порівнянні з «компетенцією» є ширшим. Тому конструктивними для нашого дослідження є узагальнення Ю. Шапрана, який у якості відмінних рис зазначених дефініцій визначив такі їх співвідношення, як: об'єктивне і суб'єктивне – компетентний фахівець є суб'єктом, який володіє певними компетенціями, що відображають сферу його діяльності, права й обов'язки тощо; інституціональне й функціональне – компетенція як інституціональне поняття визначає статус певної особистості, а компетентність є поняттям функціональним, що передбачає певну діяльність; змістове й видове – компетенції формуються в результаті засвоєння змісту різних циклів навчальних дисциплін, а компетентність виступає різними видами діяльності щодо засвоєння цього змісту; системне й одиничне – компетентність є складним системним утворенням, що складається з набору елементів – компетенцій, які є структурними компонентами системи; потенційне й реалізоване – компетенції виступають потенційними можливостями (потенціалом) у майбутній діяльності особистості, а компетентність – реалізованою на практиці компетенцією [15, 13].

Упровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи зумовило проведення низку досліджень, у яких результатом професійного становлення визначено сформовану компетентність: професійну (Н. Колпакова), самоосвітню (А. Ратушинська); професійно-комунікативну (Ю. Вторнікова), медико-валеологічну (Г. Воскобойнікова), інформатичну (Л. Петухова) й ергономічну (Є. Зімниця) компетентності та ін. Автори спільні в думці, що вони виявляються в сукупності знань, умінь, навичок, якостей і властивостей, цінностей особистості, якими вона володіє і здатна реалізувати в певній професійній ситуації.

Ми згодні з науковцями, які, досліджуючи професійну компетентність майбутніх учителів, визначають її як полікомпонентну характеристику підготовленого до професійної діяльності фахівця, у структуру якої входять різні компоненти, що є конструктами різних видів компетентностей і детермінують у своїй цілісності готовність та успішність реалізації професійної діяльності.

Отже, на основі аналізу досліджень професійної компетентності майбутніх учителів вважаємо, що результатом підготовки майбутнього

вчителя початкової школи, на основі компетентнісного підходу, в умовах ВНЗ є професійна компетентність майбутнього педагога, яка як інтегральна характеристика фахівця є сукупністю компетентностей, що забезпечують ефективність його діяльності (предметну, виховну, діагностичну, методичну, здоров'язбережувальну, екологічну, ергономічну та ін.).

Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як складник його професійної компетентності є конструктом, який, формуючись у процесі професійної підготовки, забезпечує в майбутньому компетентну організацію педагогом процесу створення освітнього середовища початкової школи на основі здоров'язбережувальної діяльності.

З огляду на те, що результатом підготовки майбутнього вчителя початкової школи до створення здоров'язбережувального середовища визначено здоров'язбережувальну компетентність, проаналізуємо психолого-педагогічну літературу з метою ґрунтовного представлення сутності цього поняття, його структури та критеріїв оцінювання.

Аналогічно до проблеми відсутності консенсусу відносно термінів «компетенція» й «компетентність» у науковій літературі є невизначеним питання співвіднесення понять «здоров'язбережувальна компетенція» та «здоров'язбережувальна компетентність». Автори їх вживають як синоніми, поняття з близьким значенням, поняття, які мають підпорядкованість (до складу компетентності входять компетенції) тощо.

Сутність здоров'язбережувальної компетентності майбутнього педагога представлена в дефініціях:

- інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності й готовності до здоров'язбережувальної діяльності в освітньому середовищі, заснована на інтеграції знань, умінь та досвіду (О. Шатрова) [16, 111];

- комплекс системних знань і уявлень про позитивні та негативні зміни у стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; уміння складати програму збереження свого здоров'я та дієву програму (або план) збереження здоров'я учнів в умовах навчально-виховного процесу; уміння створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище; володіння способами організації діяльності з профілактики здоров'я і здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що бережуть здоров'я учнів; дослідження ефективності освітнього процесу в питаннях здоров'язбереження, а також здатність організувати й реалізувати діяльність із профілактики та здоров'язбереження (О. Югова) [17, 15];

- здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури є складним інтегрованим утворенням у структурі особистості фахівця, може розглядатися як складова його фізичної культури та професійної компетентності, є виявом його культури здоров'я, основою соціально-педагогічної зрілості (І. Іваній) [6, 20];

– здоров'язбережувальна компетентність фахівця в галузі фізичної культури розглядається як багатоаспектний феномен, який має спрямованість на себе (особистісний аспект) і на соціум (соціальний аспект). Вона передбачає сформованість власних ціннісних орієнтацій студента на здоровий спосіб життя, стійку мотивацію до здоров'язбереження та здатність до їх розвитку в суб'єктів діяльності в галузі фізичної культури та спорту, споживачів фізкультурних, спортивних та оздоровчих послуг (І. Мамакіна) [9, 18–19];

– інтегральна, динамічна риса особистості, що проявляється у здатності організувати й регулювати здоров'язбережувальну діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також учинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах, виходячи з особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення (Д. Воронін) [2, 171];

– інтегративна професійно-особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність педагога дошкільної освіти кваліфіковано здійснювати і свідомо перебудовувати діяльність зі здоров'язбереження всіх суб'єктів освітнього процесу в особистісному і професійному аспектах на основі знань, умінь, досвіду, удосконалення професійно значущих якостей особистості (С. Карабаєва) [7, 9] та ін.

На цій характеристиці здоров'язбережувальної компетентності наголошує Ю. Лукашин, який зазначає: «Згідно з тим, що здоров'язбереження в освітньому процесі будь-якого без виключення закладу повинно бути зорієнтоване не тільки на дитину, але й на педагога, у структурі здоров'язбережувальної компетентності можна виокремити два аспекти: внутрішній та зовнішній. Зовнішній спрямований на включення вчителем елементів здоров'язбереження у власну практичну діяльність з метою збереження й покращення здоров'я учнів; внутрішній – відтворює необхідність і важливість усвідомлення цінностей здоров'я в цілому, так і у відношенні власного «Я» у професійному аспекті» [8, 103].

У наукових дослідженнях учені також репрезентують визначення поняття «здоров'язбережувальна компетенція»:

– здатність мобілізувати знання, уміння й способи виконання дій щодо застосування здоров'язбережувальної діяльності в навчально-професійній діяльності (Н. Анікеєва) [1, 24];

– здатність (готовність) мобілізувати систему знань, умінь, розумових та особистісних якостей, необхідних для формування у школярів мотивації до здоров'язбереження, а також умінь передбачати,

попереджати, або компенсувати втрату здоров'я як засобу задоволення базових потреб людини (В. Тевкун) [13, 228];

– готовність майбутніх педагогів кваліфіковано здійснювати, аналізувати й коригувати діяльність зі здоров'язбереження у професійному й особистісному аспектах, на основі стійкої мотивації здорового способу життя, прийняття єдності тілесного, психічного і духовного здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу (Ю. Лукашин) [8, 6] та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вітчизняні та зарубіжні дослідники в галузі професійної освіти акцентують увагу на тому, що готовність майбутнього педагога до здоров'язбережувальної діяльності у професії та відносно себе, визначається поняттями «здоров'язбережувальна компетентність» та «здоров'язбережувальна компетенція», які розглядаються як інтегральні характеристики майбутнього фахівця, що мають полікомпонентну структуру, адже відтворюють здатність до дій та операцій, підготовка до яких передбачена. Проте, поняття «здоров'язбережувальна компетенція» характеризується як потенційна можливість майбутнього вчителя, а «здоров'язбережувальна компетентність» – програмний результат підготовки фахівця та реалізована на практиці компетенція. Тому, у дослідженні ми будемо оперувати поняттям «здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», яка визначена як результат його підготовки до створення здоров'язбережувального середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева, Н. Г. (2008). Компоненты формирования здоровьесберегающей компетенции студентов. *Вестник Московского университета МВД России*, 9, 23–26 (Anikieieva, N. H. (2008). Components of formation of the health-saving competence of students. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 9, 23–26).
2. Воронін, Д. Є. (2006). *Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07). Херсон (Voronin, D. Ye. (2006). *Formation of the health of the students of higher education institutions by means of physical education* (PhD thesis). Kherson,).
3. Делор, Ж. (1997). Образование: необходимая утопия. *Образование: сокровище: основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века*. М.: ЮНЕСКО. Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (Delor, Zh. (1997). Education: the necessary utopia. *Education: Hidden Treasure: the main provisions of the Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. UNESCO. Retrieved from: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>)
4. Диканова, Е. Г. (2004). *Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника в условиях педколледжа* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08). Волгоград (Dikanova, Ye. H. (2004). *Preparation of the future teacher for the formation of the health culture of a junior schoolchild in a pedagogical college* (PhD thesis). Volhohrad).
5. Долинський, Б. Т. (2011). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у*

молодших школярів у навчально-виховній діяльності (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Одеса (Dolynskyi, B. T. (2011). *Theoretical and methodological principles of training future teachers for the formation of healthcare-saving skills of junior pupils in educational activities* (DSc thesis). Odessa,).

6. Іваній, І. В. (2013). Характеристика сутності здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 18–22 (Ivanii, I. V. (2013). Characteristics of the essence of healthcare-saving competence of the teacher of physical culture. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 3, 18–22).

7. Карабаєва, С. І. (2014). Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе методической работы в дошкольной организации (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ульяновск (Karabaieva, S. I. (2014). *Perfection of the health-saving competence of teachers in the process of methodological work in the pre-school organization* (PhD thesis abstract). Ulianovsk).

8. Лукашин, Ю. В. (2010). Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Пенза (Lukashin, Yu. V. (2010). *Formation of health-saving competence among students of a pedagogical university*. Penza).

9. Мамакина, І. А. (2013). Формирование когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности студентов факультета физической культуры вуза средствами современных образовательных технологий (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ульяновск (Mamakina, I. A. (2013). *Formation of the cognitive component of the health-saving competence of the students of the faculty of physical culture of the university by means of modern educational technologies* (PhD thesis). Ulianovsk).

10. Матвієнко, О. В. (2010). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Matviienko, O. V. (2010). *Theoretical and methodological foundations of the preparation of the future teachers for pedagogical interaction in the educational environment of the school of the first degree* (DSc thesis). Kyiv).

11. Осолодкова, Е. В. (2003). Формирование готовности студентов педвузов к осуществлению здоровьесберегающего обучения младших школьников (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Магнитогорск (Osolodkova, Ye. V. (2003). *Formation of readiness of the students of the higher pedagogical institutions for the implementation of health education of junior schoolchildren* (PhD thesis). Mahnitohorsk).

12. Сливка, Л. (2014). Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язберігаючої діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, № 10, Ч. 2, 80–86. Умань: ПП Жовтий О. О. (Slyvka, L. (2014). Some aspects of the theory and methodology of the preparation of the future primary school teachers for health-care activities. *Problems of preparing a modern teacher*, No. 10, Part 2, 80–86. Uman).

13. Тевкун, В. В. (2014). Здоров'язберезувальні компетенції – основа професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 115, 227–230. (Серія: Педагогічні науки). Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_60 (Tevkun, V. V. (2014). Health-saving competences – the basis for the future physical culture teachers' training]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 115, 227–230. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_60).

14. Урум, Н. С. (2008). *Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Urum, N. S. (2008). *Training of the future teachers to ensure healthy lifestyles for junior pupils* (PhD thesis). Kyiv).

15. Шапран, Ю. П. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Київ (Shapran, Yu. P. (2014). *Theoretical and methodological principles of formation of professional competence of the future teachers of biology* (DSc thesis abstract). Kyiv).

16. Шатрова, Е. А. (2012). Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога. *Вестник ТГПУ*, 2 (117), 111–116 (Shatrova, Ye. A. (2012). Theoretical model of formation of health-saving competence of the future teacher. *TSPU Bulletin*, 2 (117), 111–116).

17. Югова, Е. А. (2011). Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, Том 1. Психолого-педагогические науки, 3 (17), 213–217 (Yuhova, Ye. A. (2011). Analysis of the structure and content of the health-saving competence of students at the pedagogical university. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, Vol. 1. Psychological and pedagogical sciences, Issue 3 (17), 213–217).

РЕЗЮМЕ

Осадченко Татьяна. Здоровьесберегательная компетентность будущего учителя начальной школы как составляющая его профессиональной компетентности.

В статье обосновываются теоретические аспекты сущности здоровьесберегательной компетентности будущего учителя начальной школы. Осуществлён анализ литературы, раскрыто содержание ключевых понятий, в частности понятий «готовность к созданию здоровьесберегательной среды», «здоровьесберегательная компетенция» и «здоровьесберегательная компетентность». В исследовании понятие «здоровьесберегательная компетенция» характеризуется как потенциальная возможность будущего учителя, а «здоровьесберегательная компетентность» – программный результат подготовки специалиста к созданию здоровьесберегательной среды и реализованная на практике компетенция.

Ключевые слова: готовность к созданию здоровьесберегательной среды, компетенция, компетентность, здоровьесберегательная компетенция и здоровьесберегательная компетентность.

SUMMARY

Osadchenko Tetiana. Health-saving competence of the future primary school teacher as the component of his professional competence.

The article substantiates the theoretical aspects of the essence of health-saving competence of the future primary school teacher. Realization of the outlined goal provided for the use of such theoretical methods as analysis, synthesis, comparison and generalization.

The analysis of approaches to the definition of the essence of the studied concepts makes it possible to make the following generalization: the scientists consider the characteristics of a future specialist as a complex integral compound, which is the result of training, the goals of which are determined in accordance with the set professional goals as well as health protective goals of the future teacher. Among a large number of definitions of the concepts of readiness of the future teacher of primary school to the implementation of activities aimed at health preservation, the author considers necessary to analyze those ones,

that determine the process of the personal formation of the future teacher, revealing the aspects of preparation for the creation of a health-saving environment.

The literature, defining the content of key concepts, in particular the concepts of "readiness to create a health-saving environment", "health-saving competence" and "health-saving competency", was analyzed. In order to make a comparative analysis, the results of the research, in which the basis of the future teacher training is defined as the competence approach, which determined the results of educational activities in the form of "competencies" and "competency", were given.

Health-saving competence of the future primary school teacher as the component of his professional competence is a construct, which, being formed in the process of professional training, in the future provides a competent organization by a teacher of the process of creating an educational environment of primary school on the basis of health preservation activities. The concept of "health-saving competence" is characterized as the opportunity for the future teacher, and "health-saving competency" is the programmatic result of training a specialist and competence implemented in practice. Therefore, in our study we use the concept of "health-saving competency of the future primary school teacher", which is defined as the result of his/her readiness to create the health-saving environment.

Key words: *readiness to create the health-saving environment, competence, competency, health-saving competence, health-saving competency.*

УДК 378.147.091.398:008-022.218:811.161.1

Валентина Стативка

Ланьчжоуский университет

ORCID ID 0000-0001-7261-6785

Чжан Хунли

Ланьчжоуский университет

ORCID ID 0000-0001-5904-9835

Ван Тяньцзюй

Ланьчжоуский университет

ORCID ID 0000-0002-9272-2347

Бэй Цзэ

Ланьчжоуский университет

ORCID ID 0000-0002-8709-1149

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/265-275

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматривается учебно-воспитательный потенциал внеаудиторной формы работы со студентами, изучающими иностранный язык. Авторами уточняется сущность понятий «поликультурная языковая личность», «внеаудиторная форма работы», определяются ее функции в становлении поликультурной языковой личности, расширяются принципы организации предметной олимпиады как внеаудиторной формы работы, описывается опыт внеаудиторной работы в Ланьчжоуском университете (КНР).

Ключевые слова: поликультурная языковая личность, внеаудиторная форма работы, функции внеаудиторной формы работы, принципы организации предметной олимпиады для инофонов.

Постановка проблемы. В современном мире, характеризующемся тяготением к коллегиальным решениям вопросов в области политических, экономических, торговых отношений, уважительным восприятием чужих позиций, ценностей, культур, востребуется поликультурная языковая личность, то есть такая, которая характеризуется учеными-лингвистами как толерантная в работе с различными в культурном отношении людьми, как личность, утверждающая своими делами и словами плюрализм в обществе [1]. Для этой личности характерна способность на когнитивном уровне понимать сходства и различия концептуальной системы представителей различных лингвокультур и в соответствии с этим осуществлять межкультурное взаимодействие на иностранном языке на основе овладения единой картиной мира и языковой картиной мира, которые обеспечивают взаимопонимание в ходе межкультурного общения [15]. В ряде работ подчеркивается, что поликультурная языковая личность не только понимает другие культуры и уважительно относится к ее носителям, но и испытывает потребность в национальной культуре и языке, рассматривает диалог культур как высшую форму общения, обладает способностью к конструктивному диалогу [3; 7; 8].

Анализ актуальных исследований. Исследователь А. А. Корякина представила, с нашей точки зрения, наиболее многогранное и полное определение понятия «поликультурная личность»: это полилингвальный, толерантный индивид, обладающий навыками поликультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэтническом и межличностном [8, с. 2].

Формирование такой личности – процесс длительный и сложный. Через овладение языком личность впитывает в себя культуру народа-носителя этого языка. Нужен высокий профессионализм и педагогическое мастерство, чтобы привить уважительное отношение к культуре и традициям народа, чтобы через это богатство формировать толерантные межличностные и межнациональные отношения.

В процессе изучения языка студенты-иностранцы, усваивая такие дисциплины, как лингвострановедение, основы теории коммуникации и др., знакомятся с понятиями, формирующими представление об особенностях культуры, традиций, быта народа: *национальный характер, коммуникативное поведение народа, коммуникативный идеал*. В условиях аудиторных занятий студент усвоит, к примеру, что такое коммуникативный идеал народа и будет понимать, что под ним следует иметь в виду совокупность признаков собеседника, которые представители определенной

культуры расценивают как желательные, приятные, обеспечивающие позитивное отношение собеседников, желание вступить в коммуникативный контакт и поддерживать его; что коммуникативный идеал – это стереотипное представление об идеальном собеседнике и это представление отражает национальное коммуникативное сознание и во многом определяет коммуникативное поведение народа [11; 13].

Но этого не достаточно, чтобы сформировалось представление о коммуникативном поведении народа. Нужна практика речевого взаимодействия с представителями народа-носителя языка. Так же, как недостаточно для представления о национальном характере народа знания тех его черт, которые обычно называют ученые (например, позитивными национальными чертами украинцев называют трудолюбие, запасливость, опрятность, гостеприимство, товарищество, ценность знания и образования, привязанность к земле и традициям, способности к творчеству, уважение к женщине-матери и предкам, лиризм, песенность, юмор, здоровый оптимизм, извечное стремление к свободе), потребуется погружение личности не только в учебные речевые ситуации, но и в естественную среду общения. Только в естественной речевой среде студент сможет ощутить, как проявляются эти черты, почувствовать на себе не только позитивные, но и негативные ментальные черты народа (например, украинцам свойственна склонность к ссорам, легковёрность, расхождение между словом и делом, мечтательность, импульсивность, словоохотливость, обособленность, индивидуализм и некоторые другие) [12, 113]. Даже системное описание и детальное изучение не может сравниться с эмпирикой в этом аспекте обучения. Но если соединить то и другое, то получим наиболее целесообразный способ формирования поликультурной языковой личности. Именно внеаудиторная работа со студентами – это тот путь, который создает условия для естественного речевого взаимодействия и постижения в этой практике важных составляющих культуры народа – коммуникативного поведения, черт национального характера.

Педагоги понимают, что становление такой личности происходит не только на аудиторных занятиях, но и во внеаудиторных формах работы, и в процессе межличностных контактов, и в самостоятельном осмыслении картины мира.

Овладение студентами иностранным языком и культурой народа (если студент находится в стране-метрополии) осуществляется постоянно: вся жизнь – это непрерывное занятие, непрерывная практика языка и восприятие культурных ценностей народа. В аудиторных формах становление поликультурной языковой личности студента происходит под контролем преподавателя, а в бытовой сфере студент самостоятельно совершенствуется. Но есть еще одна эффективная форма организации учебной деятельности студентов – внеаудиторная: это подготовка

лингвистических мероприятий, конкурсов, вечеров, олимпиад и т.д. Именно такая форма работы способна предоставить студенту возможность «свободного», неформального общения, подверженного нежесткому контролю, что, с одной стороны, способствует формированию коммуникативной компетенции, а, с другой стороны, более глубокому погружению в культуру народа-носителя языка.

Остановимся более детально на роли внеаудиторной формы работы в становлении поликультурной языковой личности студента-инофона и поэтому уточним, что будем иметь в виду, употребляя понятие «внеаудиторная форма».

Если обратиться к этимологии слова «форма» и его семантике, то можно заметить многозначность этого слова. Форма (лат. forma – внешность, уклад, образ) – 1) внешний вид, очертание предмета; 2) любое внешнее выражение содержания; 3) вид, устройство, тип, структура документа; 4) способ осуществления, выявление действия, процесса и т.д. Многозначность слова *форма* привела к тому, что в специальной педагогической литературе это понятие употребляется не в тождественных значениях: то в общеупотребительном, то в специальном. Формой называют и виды занятий по месту в учебном процессе (аудиторные, внеаудиторные); к формам относят также и способ осуществления, внешнего выявления учебного процесса: лекция, практическое занятие, семинарское, лабораторная работа, консультация; формой называют и любое внешнее выражение содержания, находящее воплощение в организации как отдельных блоков содержания в рамках занятия – кроссворд, ролевая игра, викторина и др., – так и всего занятия – КВН, путешествие, «брейн-ринг» и др.

Несмотря на то, что понятие функционирует и освещается учеными десятилетиями, до сих пор преподаватели используют его в разных значениях, что усложняет описание учебного процесса. Анализ определений, представленных учеными (Ю. К. Бабанский [2], И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [4], Б. Т. Лихачев [6], Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева [5], Г. К. Селевко [14], М. И. Махмутов [10] и др.), свидетельствует о разнородности толкований. Но на их основе мы сформулировали общие существенные признаки понятия. *Форма организации учебного процесса* – это исторически сложившаяся система выражения содержания обучения, имеющая логическую завершенность и выражающаяся в согласованной деятельности учителя и учащихся при установленном режиме.

Таким образом, формой организации учебно-воспитательного процесса можно называть аудиторные и внеаудиторные занятия. Относительно способов организации учебной деятельности на занятии или во внеаудиторных мероприятиях есть термин «метод». Его и целесообразно употреблять, поскольку метод – это способ совместной деятельности учителя

и учащихся, направленный на достижение учебной цели. Викторина, диктант-соревнование, «эстафета» и др. – это практические методы, потому что они направлены на формирование умений.

Значит, вполне правомерно говорить о том, что внеаудиторная форма работы – это исторически сложившаяся система выражения содержания обучения, но более гибкая и динамичная в своем развитии, чем аудиторная; имеет нерегламентированный и более демократичный характер во взаимодействии преподавателя и студента.

Целью написания нашей статьи является выявление и описание функций внеаудиторной формы работы в процессе формирования поликультурной языковой личности студента-инофона, создание условий для активизации этой формы организации учебного процесса путем анализа и оценки опыта работы преподавателей лучших отечественных и зарубежных вузов.

Основные методы научного исследования – анализ теоретических материалов, отражающих содержание понятий темы данной статьи (поликультурная личность, коммуникативное поведение народа, коммуникативный идеал, внеаудиторная форма работы и др.); синтез и обобщение существенных признаков понятий, на основе которых создаются авторские определения; наблюдение над организацией внеаудиторной работы в Ланьчжоуском университете.

Изложение основного материала. Наблюдение над учебным процессом, организованным для овладения русским языком иностранными студентами в разных вузах Украины и зарубежья, показывает, что на первое место выдвигаются аудиторные формы работы. И это закономерно, но вызывает вопрос, почему ослаблено внимание к внеаудиторным формам работы (кроме экскурсий, это, пожалуй, единственный вид внеаудиторной работы, к которому часто прибегают преподаватели русского языка как иностранного). Почему крайне редко используются тематические вечера, КВН, предметные олимпиады для студентов-инофонов? Ответ очевиден: мы выпускаем из поля зрения обучающий потенциал таких мероприятий, недооцениваем их воспитательную роль, не используем стимулирующего к обучению потенциала таких форм учебно-воспитательной работы.

Каждый студент, будущий преподаватель русского языка, в том числе русского как иностранного, изучает методику преподавания, осваивает тему «Внеклассные формы работы по русскому языку», знакомится с дополнительной литературой, сдает экзамен... Обучаясь в вузе, где хорошо и системно организована внеаудиторная работа, обязательно будущий преподаватель принимает активное участие в таких формах работы и обретает минимальный опыт. Например, в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренка уже более 13 лет работает кружок

«Внеаудиторные формы работы со студентами и учениками», который ведет доцент кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики их преподавания И. И. Пахненко. Результатом этой работы являются традиционные внеаудиторные мероприятия, которые организуют и проводят магистранты под руководством доцентов кафедры И. И. Пахненко и С. Г. Телетовой. Одним из таких мероприятий является «Посвящение в филологи». В нем принимают участие все группы и каждый ее член. Не описывая подробно эту форму работы, скажем о том, каков эффект от нее: 1) участвуя в мероприятии в течение шести лет обучения в вузе, каждый студент вырабатывает стереотип: без таких форм работы немыслима студенческая и школьная жизнь, это ее важная составляющая; 2) каждый студент получает опыт организации, проведения и опыт участника мероприятия, что способствует перенесению его в профессиональную деятельность (уже на практике в школе, а магистранты – в вузе, проводят самостоятельно подобные мероприятия со школьниками и студентами); 3) сформировавшееся умение организации внеаудиторной работы прочно входит в состав профессиональной компетентности учителя или преподавателя вуза.

Эти первые ростки профессиональной компетентности молодого преподавателя важно «подпитывать» в школьной и вузовской учебной деятельности: не перегружая бюрократической работой преподавателя, дать ему возможность качественно и системно организовывать внеаудиторные формы работы. Имея подготовленного преподавателя, иноязычную аудиторию, мы не должны недооценивать роли внеаудиторной формы работы со студентами-инофонами.

Значимость внеаудиторной работы для формирования поликультурной языковой личности особенно велика, так как через нее реализуется комплекс важных учебно-воспитательных функций: *адаптационная* (это возможность проявить свои личностные качества, уникальные способности, раскрыть себя с новой, малознакомой стороны, чтобы самоутвердиться и таким образом влиться в социум, испытывая и выстраивая комфортные взаимоотношения); *психологическая* (выработка стратегии поведения на публике, преодоление барьеров общения, сопоставительный анализ и критическая самооценка); *коммуникативная* (для студента это путь приобретения опыта неформального общения со студентами и преподавателями на иностранном языке, более глубокое и всестороннее познание друг друга, опыт эмпатического восприятия окружающих); *познавательная* (внеаудиторная работа – это путь и стимул к более интенсивному изучению языка, поскольку результат обучения демонстрируется широкой публике; это нетрадиционная форма расширения языковой картины мира); *социокультурная* (познание национальных особенностей коммуникативного поведения, произвольное запоминание и присвоение этих стандартов поведения, познание культуры и традиций народа-носителя языка).

Значимость внеаудиторной работы со студентами, изучающими иностранный язык (в данном случае русский), хорошо понимают в Ланьчжоуском университете (КНР). Опыт их работы заслуживает изучения и распространения. Проанализируем работу преподавателей и студентов Института иностранных языков (факультета русского языка и литературы) Ланьчжоуского университета на примере организации предметной олимпиады.

Организация олимпиады строго соответствует таким *принципам*:

- 1) учет уровня сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенции студентов, что предопределяет разработку заданий разного уровня сложности для каждого курса в отдельности;
- 2) всеобъемлющий охват студентов: каждый студент – участник олимпиады;
- 3) нарастающий уровень сложности от одного тура к другому и третьему;
- 4) ориентация в подготовке заданий на будущую профессиональную деятельность и максимальная приближенность их к жизненным условиям;
- 5) использование современных учебных технологий в ходе проведения олимпиады;
- 6) выявление в нетрадиционной публичной форме степени владения всеми видами речевой деятельности, лексико-грамматическими и фонетическими умениями, знаниями культуры народа-носителя языка;
- 7) олимпиада для студентов – это источник позитивных эмоций, которые возбуждают еще большее желание выучить иностранный язык.

Олимпиада по русскому языку в Ланьчжоуском университете проводится ежегодно.

Первая (вступительная) часть ее начинается накануне основного дня проведения олимпиады. Происходит открытие олимпиады, представляют членов жюри и проводится творческий конкурс для участников-любителей русского слова. Студенты читают наизусть стихи, фрагменты прозаических произведений, исполняют песни на русском языке. Победителей творческого конкурса награждают.

Такое открытие олимпиады позволяет не только участникам творческого конкурса, но и всем студентам погрузиться в культуру народа-носителя языка, ощутить себя сопричастным к ней.

Основные два тура олимпиады предполагает деление участников на группы 3-х уровней: в группе начального уровня принимают участие первокурсники, которые начали изучать русский язык с сентября текущего года; в группе среднего уровня принимают участие второкурсники и третьекурсники; в группе высшего уровня принимают участие четверокурсники и первокурсники магистратуры (пятый год обучения).

В первом туре участвуют все студенты. Они должны пройти письменный тест, в задачи которого входит лексический и грамматический

контроль, контроль чтения-понимания страноведческой информации. В письменном тесте 100 заданий, каждое из которых оценивается в 1 балл. Из 61 студента первого курса бакалавриата выбираются 15 лучших участников, которые составляют группу начального уровня во втором туре. Из 59 студентов второго и третьего курса (на втором курсе учатся 36 студентов, а на третьем курсе – 23 студента, но 13 из них стажируются в России, в Украине, в Казахстане и на Тайване) выбираются 12 участников группы среднего уровня, а из 12 четверокурсников и магистрантов первого курса выбираются 5 участников группы высшего уровня во второй тур.

Отобранные конкурсанты проходят во второй тур. На этом этапе для каждой из групп разного уровня подготовки включается по три задания. Для **группы начального уровня** – лексические упражнения: на экране показаны три картинки и два глагола в форме инфинитива. Конкурсанты сначала должны назвать предметы на картинках по-русски, затем проспрягать глаголы по лицам и числам, а потом из этих слов составить 2 предложения. Второе задание – составление предложения из данных слов (время для подготовки – 10 секунд, время выступления – 30 секунд). Третье задание – перевод: участники должны перевести 2 микротекста (один – с русского на китайский язык, а второй – с китайского на русский). Время для подготовки – 15 секунд, время выступления – 30 секунд.

Члены жюри выставляют баллы по таким критериям: а) грамматическая правильность; б) лексическая точность; в) синтаксическая правильность; г) произношение.

Для **группы среднего уровня** первое задание – это выступление на заранее заданную тему (Каждый конкурсант должен выступить с двухминутной речью на тему: «Кончил дело, гуляй смело»). Второе задание – составление текста на основе данных слов (время для подготовки – 10 секунд, время выступления – одна минута). Третье задание – перевод (перевод двух микротекстов с русского на китайский язык и с китайского на русский). Время для подготовки – 15 секунд, время выступления – одна минута.

Для **группы высшего уровня** такие задания: 1) выступление на заданную тему (конкурсант должен выступить с двухминутной речью на заданную тему «Путь, который я выбираю»); 2) описание видеоролика (участники должны описать содержание, выразить главную мысль показанной на экране видеозаписи). Время для подготовки – 15 секунд, время выступления – полторы минуты); 3) устный перевод интервью: журналист задает вопрос на китайском языке (участник олимпиады переводит его на русский), а интервьюируемое лицо отвечает на русском языке (участник переводит на китайский). Общее количество вопросов – 3. Каждый вопрос-ответ оценивается в 25 баллов. Окончательная оценка состоит из 4-х частей: письменный текст в первом задании (25 баллов) и остальные 3 части второго тура по 25 баллов каждая).

Выводы. Примечательно, что такая олимпиада не просто охватывает всех студентов, но ставит каждого студента в условия, когда он один перед представительным жюри и коллективом студентов демонстрирует свои знания, свое владение языком. В таких условиях поневоле приходит мысль: в следующем году я должен выглядеть лучше (ведь снова придется стоять на этом же месте).

Переводимые интервью с русскими деятелями культуры, бизнесменами, эстрадными певцами погружают китайских студентов в ментальное пространство русских, позволяют наблюдать речевое поведение представителей народа-носителя языка, усваивать стереотипы речевого взаимодействия.

Такая олимпиада – это публичная проверка сформированности ключевых компетенций и в то же время публичное признание успехов каждого. Это пример того, как внеаудиторная форма работы (олимпиада) успешно реализует основные учебно-воспитательные функции: адаптационную, психологическую, коммуникативную, познавательную, социокультурную – и способствует становлению поликультурной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения*. Москва : Педагогика (Babanskii, Yu. K. (1977). *Optimization of the learning process*. Moscow: Pedagogy).
2. Дмитриев, Г. Д. (1999). *Многокультурное образование*. Москва: Народное образование (Dmitriiev, H. D. (1999). *Multicultural education*. Moscow: Public education).
3. Елизарова, Г. В. (2005). Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации. *Языковое образование в вузе*, 8–21. Санкт-Петербург: КАРО (Elizarova, H. V. (2005). Formation of a multicultural language personality as a requirement of a new global situation. *Language education at the university*, 8–21. St. Petersburg: KARO).
4. Лернер, И. Я., Скаткин М. Н. (1969). Требования к современному уроку. *Советская педагогика*, 3, 6–14 (Lerner, I. Ya., Skatkin, M. N. (1969). Requirements for the modern lesson. *Soviet pedagogy*, 3, 6–14).
5. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. (2006). *Методика преподавания русского языка в средней школе*. Москва: Академический проект (Litnevskaiia, E. I., Bahriantseva, V. A. (2006) *Methods of teaching Russian in secondary school*. Moscow: Academic Project).
6. Лихачев, Б. Т. (2001). *Педагогика*. Москва: Народное образование (Likhachev, B. T. (2001). *Pedagogy*. Moscow: Public Education).
7. Колобова, Л. В. (2006) *Становление личности школьника в поликультурном образовании* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Оренбург (Kolobova, L. V. (2006). Formation of the personality of a schoolboy in multicultural education (DSc thesis abstract). Orenburg).
8. Корякина, А. А. *О поликультурной языковой личности*. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (Koriakina, A. A. *About multicultural language personality*. Retrieved from: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf>)
9. Маслова, В. А. (2001). *Лингвокультурология*. Москва: Академия (Maslova, V. A. (2001). *Linguistic and cultural studies*. Moscow: Academy).

10. Махмутов, М. И. (1975). *Проблемное обучение. Основные вопросы теории*. Москва: Педагогика (Makhmutov, M. I. (1975). *Problem teaching. The main questions of the theory*. Moscow: Pedagogy).

11. О русском коммуникативном идеале (экспериментальное исследование) (2001). *Профессиональная риторика: проблемы и перспективы*, 11–13. Воронеж (On the Russian communicative ideal (experimental research) (2001). *Professional rhetoric: problems and prospects*, 11–13. Voronezh).

12. Перен, М. І. (1998). *Основи етнопсихології*. Київ: Вид-во УАДУ при Президентові України (Peren, M. I. (1998). *Fundamentals of ethno-psychology*. Kyiv: Publishing house of UADU at the President of Ukraine).

13. Русский коммуникативный идеал и толерантность (2000). *Языковое сознание и образ мира*, 163–166. Москва: Институт языкознания РАН (Russian communicative ideal and tolerance (2000). *Language consciousness and the image of the world*, 163–166. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences).

14. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование (Selevko, H. K. (1998). *Modern educational technology*. Moscow: Public Education).

15. Халяпина, Л. П. (2006). Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Новосибирского государственного университета*, 7/1, 68–73 (Khaliapina, L. P. (2006). Key categories of cognitive linguistics as the basis for the formation of a multicultural language personality in the process of teaching foreign languages. *Bulletin of the Novosibirsk State University*, 7/1, 68–73).

РЕЗЮМЕ

Валентина Стативка, Хунли Чжан, Тяньцзюй Ван, Цзе Бей. Роль позааудиторної роботи у становленні полікультурної мовної особистості студента.

У статті розглядається навчально-виховний потенціал форми позааудиторної роботи зі студентами, які вивчають іноземну мову. Авторами уточнюється сутність понять «полікультурна мовна особистість», «позааудиторна форма роботи», визначаються її функції у становленні полікультурної мовної особистості, розширюються принципи організації предметної олімпіади як форми позааудиторної роботи, описується досвід позааудиторної роботи в Ланьчжоуському університеті (КНР).

Ключові слова: полікультурна мовна особистість, позааудиторна форма роботи, функції форми позааудиторної роботи, принципи організації предметної олімпіади для інофонів.

SUMMARY

Stativka Valentyna, Hongli Zhang, Tianjiu Wang, Jie Bei. The role of extracurricular work in the formation of a student's multicultural linguistic identity.

The article reveals the problem of effective use of the out-of-class form of work in the process of formation of a multicultural language personality.

The main methods of research are analysis of theoretical materials reflecting the content of the concepts of the subject of this article (multicultural personality, communicative behavior of people, communicative ideal, out-of-class form of work, etc.); synthesis and generalization of essential features of the concepts on the basis of which authors' definitions are created; observation of the organization of extracurricular work at Lanzhou University.

The authors of the article specify the definition of a multilingual person, taking as a basis such an interpretation: it is an individual who has the skills of multicultural communication in a situation of a cultural pluralistic environment at all levels of intercultural communication: global, interethnic and interpersonal.

The main problem of the article is creation of conditions for the activation of the out-of-class form of work with students-non-native speakers. To this end, the authors define the functions of an out-of-class form of work: adaptive, psychological, communicative, cognitive, sociocultural; analyze the experience of conducting extracurricular activities in the native and foreign universities and describe the role of the subject Olympiad in the development of a multicultural language personality, the principles of its organization, which include the following: taking into account the level of formation of language, speech and communicative competence of students, which predetermines the development of tasks of different levels of complexity for each course separately; coverage of all students; an increasing level of complexity from the first tour to the second and the third one; orientation in the preparation of assignments for the future professional activities and their closest approximation to living conditions; use of modern educational technologies during the Olympiad; revealing in the nontraditional public form the degree of mastery of all types of speech activity, lexical-grammar and phonetic skills, knowledge of the culture of the native speaker of the language; Olympiad for students is a source of positive emotions.

On the example of organization of the subject Olympiad on the language of the specialty (Russian) in Lanzhou University (China), the authors present how the theoretical provisions that determine out-of-class work with students-non-native speakers are realized in practice, and contribute to the formation of a multicultural language personality.

Key words: *multicultural linguistic personality, out-of-class form of work, functions of the out-of-class form work, principles of organization of the subject Olympiad for non-native speakers.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42–051:004-053.5

Валентина Березан

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0002-4999-7898

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/276-293

НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Мета статті – висвітлити зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)», розкрити особливості впливу ІКТ та медіапродукції на процес соціалізації молодшого школяра, формування його соціальної компетентності, проаналізувати сучасні системи регулювання медіапростору, обґрунтувати необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі соціального педагога з учнями початкової школи та їхніми батьками з метою розуміння останніми величезного потенціалу ІКТ, а не тільки розважальної функції. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення) та емпіричних (спостереження, бесіда, інтерв'ю, вивчення нормативної та навчальної документації) методів педагогічного дослідження. На основі попередніх наукових розвідок автор вказує можливі шляхи підготовки соціального педагога у виші та закладах післядипломної освіти до роботи із молодшими школярами із використанням ІКТ, формування ІК- і медіа компетентності соціального педагога.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, соціальний педагог, молодший школяр, соціалізація, соціальна компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні ми багато чуємо й говоримо про реалізацію нової освітньої парадигми, яка, у свою чергу, вимагає оновлення змісту навчання й виховання школярів. Особлива увага сьогодні прикута до Проекту нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який повинні прийняти найближчим часом і ввести з 1 вересня 2018 року для учнів перших класів. З боку науковців і практиків увагу також привертає проблема соціалізації та соціальної компетентності молодшого школяра в умовах сучасного інформаційного суспільства. Найдоступнішим і найпопулярнішим джерелом інформації сьогодні виступають різноманітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які поряд зі шкільними знаннями дають можливість дитині формувати власний інформаційний простір, у якому вона живе. Це стає особливо актуальним, оскільки молодший шкільний вік – це один із найважливіших етапів в онтогенезі, під час якого активно розвиваються психічні процеси й засвоюються соціальні норми. Сьогодні молодший школяр є активним користувачем і споживачем різноманітних ІКТ,

які неоднозначно впливають на процес його соціалізації. Проблема загострюється ще й тим, що на сьогодні, на жаль, діти стають більш обізнаними й активними користувачами ІКТ, ніж їхні вчителі й батьки, і соціальний розвиток дитини у віртуальному інформаційному просторі може бути некерованим, стихійним і, навіть, загрожувати адекватному формуванню особистості молодшого школяра. Тому поряд з учителем початкової освіти повинен працювати соціальний педагог, який би допоміг гармонізувати вплив засобів ІКТ на молодшого школяра. Саме тому різноманітні ІКТ будемо вважати одним з ефективних засобів у роботі соціального педагога з молодшими школярами, найдоступнішим засобом долучення до сучасних соціальних цінностей суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Психовікові особливості дітей молодшого шкільного віку досліджують А. Валлон, О. Є. Данилова, Л. В. Долинська, І. В. Дубровіна, З. В. Огороднійчук, Р. В. Павелків, В. М. Поліщук, О. В. Скрипченко та ін. Виявлення психолого-педагогічних механізмів регуляції поведінки дитини в середовищі, що утворюється завдяки застосуванню комп'ютерних технологій, розглядається в роботах А. М. Вербенець, Г. Ю. Ксензової, Л. В. Підлипної, К. О. Островської та ін. Умови ефективного використання комп'ютерних технологій у молодшому шкільному віці, проблеми їх впливу на емоційну, волюву, моральну сферу дітей розглядається в роботах К. Ю. Белої, В. І. Ковалько, Т. С. Комарової, А. А. Корабльова та ін. Вивчення психологічних механізмів саморегуляції, ролі емоцій у цьому процесі, управління навчальною діяльністю й організації середовища досліджувалось у працях Р. К. Шахової, Н. Ф. Виноградової, В. І. Кирпичова, В. С. Мухіної, М. І. Степанової, О. С. Штена та ін.

Вагомий внесок у розкриття питання про доцільність застосування засобів ІКТ у навчанні молодших школярів внесли Л. Л. Босова, В. І. Варченко, Р. Віл'ямс, А. А. Вітухновська, Ю. М. Горвіц, А. В. Горячев, З. А. Зарецька, А. А. Кузнєцов, Ю. А. Первін, С. Пейперт, Б. Хантер, М. М. Ястребов та ін.

Певні аспекти щодо проблеми формування соціальної компетентності учнів молодших класів розглянуто в працях С. І. Данилейко, О. Л. Кононко, О. В. Проценко та ін. Сутнісні характеристики соціальної компетентності молодших школярів розглядали О. В. Галакова, О. В. Запятая, Ю. В. Коротіна, О. А. Крузе-Брукс, С. Б. Серякова, Ю. Є. Уфимцева та ін.

Розгляд медіа як визначального складника соціалізації молодшого школяра зумовив звернення до наукових робіт О. З. Кудашкіної, О. В. Петрунько, Н. В. Уголькова та ін.

Значний інтерес для дослідження проблеми соціалізації молодших школярів і формування їхньої соціальної компетентності під потужним впливом ІКТ та електронної медіапродукції мають результати дисертаційних робіт Р. З. Даниляк, О. В. Камінської, О. В. Петрунько, А. В. Тадаєвої.

Але питання необхідності використання ІКТ у роботі соціального педагога з молодшими школярами та умови й форми підготовки фахівця соціальної сфери до такої діяльності досліджені, на наш погляд, недостатньо, а деякі аспекти взагалі не були предметом наукових розвідок.

Мета статті. Тому метою статті є висвітлення змісту поняття «ІКТ», розкриття особливостей впливу ІКТ та медіапродукції на процес соціалізації молодшого школяра, формування його соціальної компетентності, аналіз сучасної системи регулювання медіапростору, обґрунтування необхідності використання ІКТ у роботі з учнями початкової школи та їхніми батьками, окреслення можливих шляхів підготовки соціального педагога до роботи з молодшими школярами з використанням ІКТ.

Методи дослідження. Використано комплекс теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення) та емпіричних (спостереження, бесіда, інтерв'ю, вивчення нормативної та навчальної документації) методів педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Нові тенденції розвитку культури інформаційного суспільства пов'язані з глобальним поширенням інформаційно-комунікаційних технологій і не можуть не впливати на систему освіти й виховання, яка завжди намагається реагувати на зміни в соціумі, на його умови й потреби. Соціалізація школярів відбувається сьогодні переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення. Зокрема, ІКТ, веб-технологій, медіазасобів та ін. Технічні засоби створили таку сферу віртуального спілкування людини із соціумом (іншими людьми, художньою культурою та ін.), що для багатьох вона стає манією. Віртуальна сфера спілкування затягує у свої тенета настільки, що «віртуал» перестає помічати реальну дійсність. Інтимний діалог за допомогою різних ІКТ викликає віртуальну залежність, що може зашкодити здоров'ю та завадити нормальному розвитку особистості.

Не обходить стороною ця тенденція й підростаюче покоління, зокрема молодших школярів.

Визнаючи на всіх рівнях, що ми живемо в епоху інформаційного суспільства, ми говоримо про те, що реальність феномена «віртуальної реальності», який існує паралельно з класичною соціальною реальністю, у наші дні не вимагає спеціальних доказів. Разом із тим трактується статус цього феномену не однозначно. Віртуальність розуміється як ігрова, умовна реальність, як інформаційна модель реальності, як симуляція реальності. Однак, сучасна практика дає підстави вважати, що віртуальність є не тільки проекцією соціокультурного розмаїття, але й новим діяльним середовищем – кіберпростором для реалізації всіх видів і способів людської активності, «життєдіяльності». Так, у кіберпростір найбільш адекватно транслиуються такі види класичної людської діяльності, які за своєю

природою є або повністю, або значною мірою інформаційними. Саме до таких видів діяльності відносяться освіта й виховання.

Вивчення наукових праць В. Бикова, Н. Дементієвської, М. Жалдака, Г. Лаврентьевої, Н. Лавриченко, І. Малицької, Н. Морзе, М. Смульсон, Є. Полат, М. Бухаркіної, М. Моїсєєвої, А. Петрова, А. Пилипчука, Н. Тверезовської та ін. дає змогу визначити сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології», та потенційні можливості їх використання в роботі соціального педагога з молодшими школярами.

На думку цих учених, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (від англ. Information and Communication Technologies (ICT)) – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів [13].

Зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології» сучасними вченими також визначається як:

- сукупність нових інформаційних технологій (методів і технічних засобів), що дозволяють знаходити, збирати, обробляти, створювати, передавати й подавати інформацію, керувати й користуватися нею та сприяти різним формам комунікації;

- сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання й подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними й соціальними проблемами;

- цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування;

- комплекс навчальних і навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення, а також методи й організаційні форми навчання;

- комп'ютерні технології, які базуються на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж [13].

За своєю сутністю ІКТ – це поєднання інформаційних технологій із комунікаційними для вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформаційного суспільства. Отже, поняття «інформаційно-комунікаційні технології», крім зазначеного вище, інтегрує семантику терміну «комунікація» та передбачає процес спілкування, обміну думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки, а також спільну діяльність учасників комунікації, у ході якої виробляється спільний погляд на речі, події та навколишнє середовище.

З огляду на це, інформаційно-комунікаційні технології, крім інформаційних процесів, програмно-технічних засобів та інструментарію, поєднують у собі три основні (базові) функції соціальної комунікації:

- інформаційну (передача інформації про предмети, їх властивості, явища, дії та процеси);
- експресивну (визначає здатність соціальної комунікації передавати оціночну інформацію про предмети або явища);
- прагматичну (соціальна комунікація є засобом, який спонукає людину до певної дії та вчинку) [22].

Узагальнюючи різні підходи до трактування поняття «ІКТ», у сучасних наукових дослідженнях виокремлюються три основних види інформаційно-комунікаційних технологій:

- комп'ютерні, або інформаційні, технології, засновані на роботі з текстовими та графічними редакторами (редагування тексту, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація тощо), електронними таблицями та базами даних. Фактично вони є основою, першою сходинкою для використання мультимедійних і телекомунікаційних технологій;

- мультимедійні технології (або технології мультимедіа) – це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти й надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо [24];

- телекомунікаційні технології (або мережні чи Інтернет-технології) – це технології передачі й одержання інформації за допомогою локальних (Інтранет) та глобальних (Інтернет) комп'ютерних мереж [11].

Саме за допомогою ІКТ педагогічні технології роботи з можливостями глобальної мережі Інтернет та мобільного зв'язку, в цілому, конкретних інтернет-ресурсів, додатків і соціальних сервісів, зокрема, використовуються в різних галузях науки. Практичне використання можливостей кіберсоціалізації та технологій кіберпедагогіки отримують широке розповсюдження в сучасній українській і зарубіжній освіті.

ІКТ стали частиною повсякденного життя як дорослих, так і дітей. За даними багатьох досліджень, на сьогодні більшість населення нашої країни мають хоч якийсь вид ІКТ. Навіть якщо і знайдуться люди, які не мають ІКТ, то їхня кількість вираховується сотою, а то й і тисячною відсотка від загальної кількості користувачів ІКТ. Число власників ІКТ стрімко збільшується [2, 80]. Сьогодні у більшості населення на кожного члена сім'ї припадає по кілька ІКТ. Безперечно, ІКТ впливають на всіх споживачів і користувачів, проте діти, а саме молодші школярі, які вступають у нове самостійне шкільне життя, отримуючи новий соціальний досвід, є особливо вразливою категорією, оскільки вони перебувають у процесі первинної соціалізації та формування соціальної компетентності. Психологи (О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська,

З. В. Огороднійчук та ін.) [21, 115–174] зазначають, що молодший шкільний вік (з 6–7 до 10–11 років) є періодом позитивних змін і перетворень у житті людини. Відбувається подальше зростання організму: активно розвивається опорно-рухова система, відбуваються значні зміни в анатомо-фізіологічній структурі організму. Надмірне спілкування молодшого школяра з ІКТ може призвести до певних проблем у здоров'ї (зниження зору, сколіоз, надмірна збудливість чи, навпаки, апатія тощо) та, навіть, до затримки у фізичному та психічному розвитку. У цьому віці формується готовність дитини до школи, дитина оволодіває елементарними культурними навичками, навчається у школі, провідною діяльністю стає досягнення знань, зростає здатність дитини до логічного мислення й самодисципліни, а також до спілкування з ровесниками відповідно до встановлених правил. З'являється внутрішнє прагнення до навчання й успіхів у ньому, любов до праці. Діти намагаються дізнатися, що із чого одержується і як воно діє. Інтерес до цього має підкріплюватися й задовольнятися оточенням [21, 118].

Е. Еріксон вік від 6 до 11 років назвав стадією працьовитості й неповноцінності. У шкільні роки нові біологічні ритми дають дитині змогу успішно опановувати подальші вміння, необхідні для дорослого життя. Найбільш важливі – кооперація, взаємозалежність і здорове почуття змагання. Оточення дитини на цій стадії вже не обмежується домом і сім'єю, значний вплив справляє і школа. Дитина намагається випробувати себе, адаптуватися до самотійного життя [18, 158]. Небезпека на цій стадії розвитку дитини, на думку Е. Еріксона та інших, у можливості появи почуття неповноцінності або некомпетентності. Механізм їх появи пов'язаний із тим, що в молодших школярів центром зосередження стає випробування себе, в результаті чого відбувається диференціація дітей, впевнених у собі й невпевнених. Саме у невпевнених починає розвиватись неповноцінність [21, 119].

Бодинамічна теорія Л. Марчер та Л. Олларса, доповнюючи епігенетичну модель розвитку людини за Е. Еріксоном, виокремлює два різних періоди розвитку дитини в цьому віці: в інтервалі від 6 до 8 років у дітей уже складається власна структура думок – здатність формувати власну чітку думку, а становлення структури «солідарність–дія», що відображає ставлення дитини до групи, припадає на період від 7 до 12 років. Перший період характеризується виробленням власної думки, основна проблема другого періоду – вибудовування балансу між особистими потребами й потребами групи [18, 158].

Стрімкий розвиток ІКТ, виникнення й поширення Інтернету наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття докорінно змінили соціум, у якому формується сучасний молодший школяр. У зв'язку з цим активувалася проблема соціалізації, формування соціальної компетентності молодшого школяра в сучасному соціумі. Саме тому функції, які виконують ІКТ (а саме: розважальна, інформаційна,

копіювальна, функція моделювання гендерних ролей і культурної ідентифікації [27]), особливо актуальні для дітей цього віку.

Зважаючи на вагомість засобів ІКТ у становленні особистості молодшого школяра, ст. 9 Закону України «Про охорону дитинства» гарантується право дитини на вільне висловлення думки й отримання інформації. Зокрема, законодавчо закріплюється право «розшукувати, одержувати, використовувати, поширювати та зберігати інформацію в усній, письмовій чи іншій формі, за допомогою творів мистецтва, літератури, засобів масової інформації, засобів зв'язку (комп'ютерної, телефонної мережі тощо) чи інших засобів на вибір дитини» [12].

Українські дослідниці М. П. Лещенко та Л. І. Тимчук вказують на те, що сучасні учні під впливом глобалізації шукають власні ідеали й цінності в медіапродукції. Це взірці родинних стосунків, соціальні ролі, поведінкові стандарти [16, 13].

Психолог Г. Апостолова відзначає, що дітей, які регулярно користуються ІКТ, вирізняє те, що вони: міркують швидкими й готовими асоціаціями; ставлять поверхневі запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; відповіді на запитання дорослих дають поверхневі та стереотипні; у спілкуванні з людьми не відчують дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти [1].

Безсумнівно, надмірне, несистемне, безконтрольне захоплення ІКТ (особливо коли йдеться про перегляд розважальних відеоматеріалів, комп'ютерні ігри) не сприятиме фізичному та психічному розвитку юного користувача, а може призвести до психологічної залежності. Від цього страждають, насамперед, зорова й опорно-рухова системи та, як виявило дослідження американських науковців [28], з цим пов'язано підвищення шансів виникнення депресивних синдромів у юнацькому віці, особливо в юнаків і молодих чоловіків. Межі «надмірного перегляду» визначені в рекомендаціях Всесвітньої організації охорони здоров'я, згідно з якими норма перегляду телепередач дітьми молодшого шкільного віку має становити 0,5–1 година, користування комп'ютером – 15–30 хвилин залежно від віку, мобільним телефоном – тільки в разі потреби й говорити недовго. У реальному житті, на жаль, все по-іншому. За нашим дослідженням, 65 % відсотків молодших школярів мають смартфони, ще 30 % – мобільні телефони, від 40 до 50 % – додаткові пристрої та гаджети, які дають можливість дітям занурюватись у «віртуальний світ».

У багатьох Європейських країнах в основу сучасної системи регулювання кіно- і телепростору покладено аналіз вікових особливостей сприймання медіапродукції дітьми різного віку. Об'єднавши спільні зусилля, медіавиробники й державні органи розробили та впровадили спеціальні позначки, які інформують споживачів про головні ризики та ймовірні негативні наслідки перегляду конкретної продукції. Диференційовану

голландську систему Kijkwijzer (кіквайзер – телегід, розумний перегляд) розробив Нідерландський інститут класифікації аудіовізуальних медіа (НІКАМ). Ця рейтингова система використовується з початку 2001 року з метою поширення інформації про можливий шкідливий вплив на дітей і молодь медіапродукції (фільмів, відео, DVD і телевізійних програм, музичних відео). Мета системи – інформування насамперед батьків про можливі негативні наслідки медіапродукції, а також надання батькам допомоги в контролі за використанням медіа їхніми дітьми.

Кіквайзер має п'ять вікових категорій: AL (для будь-якого віку), 6 (не рекомендовано дітям до шести років), 9 (не рекомендовано дітям до дев'яти років), 12 (не рекомендовано дітям до дванадцяти років) і 16 (не рекомендовано дітям до шістнадцяти років). Вибір чотирьох вікових меж, нижче яких продукція може бути шкідливою, вимагає від батьків, щоб вони на практиці з'ясували для себе, як саме вікові категорії співвідносяться з їхніми дітьми, враховуючи індивідуальні особливості й інші умови життя дитини [17, 128].

В основу системи покладені вікові орієнтири, а не характеристики фізичного віку дітей. Дітям властиві такі психологічні характеристики впливу медіапродукції:

від 6 до 9 років – розрізнення реальності й фантазії, нерозвинене самоусвідомлення переживань, висока візуальна чутливість;

від 9 до 12 років – розуміння медіареальності (здатні відрізняти фантастику (вигадку) від реальності), розуміння мотивів дій і наслідків (здатність співчувати іншим людям), самоконтроль і спокуса наслідування (стають більш критичними до медіапродукції, але їм починають подобатися медіапродукти, призначені для дорослих);

12 років – соціальний інтелект (віднесення себе до певної соціальної групи), розуміння гумору й абстрактне мислення (розрізняють типи гумору – пародію, іронію, сатиру), емоційний розвиток і критичність (у змозі зрозуміти свій страх і оцінити ризик, дати об'єктивну оцінку), брак досвіду для розуміння деяких тем («дорослі» теми ще не мають адекватної системи для оцінювання, тому під впливом медіа можуть викривитися орієнтири картини світу) [17, 129–130].

Як бачимо, некерована взаємодія молодших школярів із новими ІКТ відображається на процесі їх соціалізації, і постає проблема вирішення цієї проблеми найближчим часом. Саме тому дуже актуальними та практикоорієнтованими стають останні дослідження молодих українських науковців А. А. Тадаєвої «Соціальний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі» [23], М. М. Ястребова «Використання веб-орієнтованих технологій у здоров'язбережувальному навчанні учнів початкових класів» [25], В. В. Коваленко «Основні напрями використання web-

орієнтованих технологій і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності учнів початкової школи» [14] та ін.

Метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості й допитливості [20].

У проекті Державного стандарту (2017 р.) зміст початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу (згідно з «Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя»). Формування знань, умінь, ставлень, що є сутністю компетентнісного підходу, забезпечують у майбутньому здатність особистості успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти та брати участь у справах громади [20].

У своїх дослідженнях В. В. Коваленко підкреслює, що молодший шкільний вік – це перший період системного залучення дитини до громадського життя. Тому формування соціальної компетентності учнів потрібно починати з початкових класів, оскільки в цьому віці відбуваються особистісні утворення, необхідні для формування соціальної компетентності учнів молодших класів [15, 38]. А сучасній дитині, щоб бути повноцінним членом оновленого суспільства (соціальна компетентність), необхідно стати активним користувачем ІКТ, які мають виступати інструментом, а не самоцінністю людського буття. На думку зарубіжних учених, у результаті динамічного розвитку ІКТ метою навчання й виховання є не тільки передавання знань і набуття інформаційних компетентностей, але, що не менш важливо, виховання ціннісного ставлення до продукції ІКТ, а найголовніше, формування творчих засад взаємодії з ними [16, 13].

За Державним стандартом початкової освіти України (2011 р.) «соціальна компетентність» трактується як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі [9].

У проекті нового Державного стандарту початкової загальної освіти соціальна компетентність подана разом із громадянською під номером 8 як ключова компетентність для нової української школи. Розкриття цієї компетентності подається в соціальній і здоров'язбережній галузі. Говорячи про соціальну компетентність, яка формується під потужним впливом ІКТ і цифрових (електронних) медіатехнологій, знаходимо у четвертій змістовій лінії «Підприємливі та моральні якості у поведінці свідомого споживача для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту» освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережна» уміння 4.2 «Знаходжу і перевіряю інформацію». Це загальне вміння учня початкової школи має розкриватися через навчальний поступ школярів за циклами: після 2-го

класу – «ідентифікую знаки, символи і попередження щодо ймовірної небезпеки»; після 4-го класу – «вирізняю інформацію, яка викликає в мене сумніви. Знаходжу додаткову інформацію, яка спростовує або підтверджує мої сумніви» [20]. Звичайно, ці вміння дуже загальні, оскільки в стандарті є окрема інформатична освітня галузь, але це вперше, коли у стандарті початкової школи акцентується увага на свідоме, критичне ставлення до інформації та безпеку, яку вона може нести.

Згідно із проектом Державного стандарту учні початкової школи повинні мати такі конкретні освітні результати формування соціальної компетентності під впливом сучасних ІКТ; після 2-го класу – *розрізняє* корисні та шкідливі впливи на вибір безпечної поведінки (у тому числі і ЗМІ тощо); *пояснює*, як безпечно та без шкоди для здоров'я поводитись у мережі Інтернет; після 4-го класу – *аналізує* корисні та шкідливі впливи (у тому числі і ЗМІ) на вибір безпечної поведінки; *безпечно поводитьься* в мережі Інтернет; *аналізує* вплив друзів, сім'ї, засобів масової інформації на почуття, поведінку, настрої; *визначає* способи впливу сім'ї, друзів, однолітків, засобів масової інформації тощо на здоров'я; *визначає* достовірні джерела інформації про харчування; *досліджує* вплив реклами на вибір товарів (їжі, напоїв, іграшок тощо); *критично оцінює* роль реклами у споживанні послуг і продукції; *досліджує* вплив реклами на вибір їжі та напоїв [10].

Усе це говорить про новий підхід до навчання молодших школярів і нові принципи побудови Стандарту. Ключові принципи нового стандарту:

- ґрунтується на визнанні та сприянні розвитку талантів кожної дитини;
- враховує цінність дитинства;
- забезпечує радість пізнання через дослідницьке та проектне навчання;
- поєднує здобуття знань і вмінь, які готують до вирішення життєвих завдань;
- формує цінності і ставлення та передбачає педагогіку партнерства на основі довіри й розуміння;
- пропонує дітям цікаве навчання;
- дає вчителям педагогічну свободу;
- гарантує батькам збереження здоров'я дитини та безпеку шкільного простору;
- окреслює ідейні засади та принципи освітнього процесу;
- визначає очікувані результати навчання учня в початковій школі;
- пояснює логіку проектування та організації навчальної діяльності [8, 2].

Як бачимо, за сприятливих умов соціалізація й формування соціальної компетентності молодшого школяра буде успішним. Українські науковці у сфері ІКТ в освіті М. П. Лещенко та Л. І. Тимчук підкреслюють, що, з одного боку, мас-медіа намагаються уніфікувати реципієнтів інформації й маніпулювати ними, а з іншого, створюють необмежений простір для індивідуального розвитку. Для того, щоб протистояти формуванню пасивного спо-

живацького стилю життя, необхідно планово реалізувати процес виховання взаємодії з мас-медіа, що ґрунтується на відпрацьованих навчальних технологіях медіапедагогіки й застосування медіа в освіті [16, 13–14].

Сприятливими умовами ми вважаємо не тільки інший підхід до навчання й виховання молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору й застосування нових педагогічних технологій [14; 23; 25 та ін.], а й відповідну підготовку майбутніх і діючих фахівців. Крім учителів початкової освіти, які на сьогодні під час навчання у ВНЗ можуть отримати спеціалізацію «Інформатика», «Електронне навчання», та вчителів інформатики, ми говоримо про соціального педагога, який сприяє розвиткові соціальних умінь школярів, надає належну підтримку сім'ям дітей, допомагає долати складні життєві ситуації.

Сьогодні соціальний педагог є провідним фахівцем із соціального виховання, фахівцем із виховної роботи з дітьми та молоддю, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їх розвитку й соціалізації. Метою роботи соціального педагога з молодшими школярами є сприяння успішному вирішенню учнями власних проблем. У зв'язку з тими змінами, що відбуваються в соціальному оточенні молодшого школяра, а саме потужна віртуалізація його соціуму, одним із напрямів досягнення цієї мети є використання ІКТ у роботі з учнями початкової школи та їх батьками. У попередніх наукових розвідках [3–7] ми розкривали питання використання програм загального призначення (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Microsoft Publisher, Adobe Photoshop та інші) у роботі соціального педагога й соціального працівника. Спектр застосування даних програм дуже великий, наприклад, паспортизація класу, закладу, ведення документації сімей, особистої документації учня, створення наочності для роботи з різними соціальними групами, проведення діагностики, розробка творчих продуктів тощо.

Також одним із напрямів соціально-педагогічної роботи є налагодження комунікативних зв'язків із дітьми та їхніми батьками шляхом використання електронних соціальних мереж. Особливість такої роботи полягає у вирішенні певних проблем незалежно від часового простору та місця проживання.

А. Яцишин зазначила основні характеристики привабливості електронних соціальних мереж, а саме: популярність, безкоштовна реєстрація, можливість вибору мови сайту, безкоштовні послуги, наявність чату [26]. Тому, використання електронних соціальних мереж дозволяє створювати профілі з відомостями про себе, наповнювати контент, управляти налаштуваннями доступу, взаємодіяти з іншими користувачами приватно (через особисті повідомлення) й публічно (через механізм груп і зустрічей), створювати відповідний навчальний контент тощо.

На жаль, у нашій країні електронні соціальні мережі розглядають виключно в розважальних цілях (наприклад, прослуховування аудіопродукції, перегляд відеоматеріалів, сторінок інших користувачів, фільмів і мультфільмів, участь в он-лайн іграх тощо). Більшість соціальних педагогів не використовують електронні соціальні мережі для забезпечення продуктивної роботи, адже недосконало обізнані в можливостях їх використання [19].

Тому, електронні соціальні мережі фахівці соціальної сфери у своїй роботі з молодшими школярами та їхніми батьками можуть використовувати для: особистої комунікації; групової роботи; можливості створення обговорень за відповідною тематикою; можливості ефективного планування батьківських зборів (наприклад, у мережі Facebook соціальний педагог може створювати зустрічі та запрошувати на них батьків, заздалегідь попередивши про дату та мету зустрічі); можливості проведення соціально-педагогічної роботи у створених групах; надання відомостей про різноманітні соціальні інститути за необхідності (гуртки, клуби за місцем проживання, соціальні служби тощо); можливості проведення опитувань, дискусій, фокус-груп; поширення інформації для дітей і батьків щодо вирішення певної проблеми; розміщення власних розробок корисних занять і літератури, відеофрагментів тощо.

Також у професійній діяльності соціального педагога важливим є використання інших ресурсів і засобів глобальної мережі Інтернет. Зокрема, сьогодні стало модним і поширеним використання популярних безкоштовних програм для спілкування (Viber, Messenger, WhatsApp та ін.). Усі названі програми дозволяють створювати групи для дітей і батьків (наприклад, класу, творчого колективу, за інтересами тощо) та обмінюватися безкоштовно миттєвими повідомленнями у групі й індивідуальними повідомленнями один з одним. Ці програми мають переваги над групами в соціальних мережах тому, що користувачі, встановивши їх на будь-який свій гаджет, миттєво отримують повідомлення незалежно від часу й місця знаходження. І так само миттєво можуть зреагувати на будь-яку інформацію чи запитання в групі. Привабливим є той факт, що спілкування в межах цих програм є безкоштовним. Крім текстових повідомлень, тут також можна здійснювати безкоштовні аудіо- й відеодзвінки.

Отже, можна зробити висновок, що повноцінне виконання соціальними педагогами своїх професійних обов'язків сьогодні неможливе без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, адже їх швидкий розвиток впливає на стиль, методику й методологію роботи фахівця соціальної сфери, сприяє створенню та практичному використанню діагностичного інструментарію на базі сучасної обчислювальної техніки. Головною характеристикою ІКТ у соціальній і соціально-педагогічній роботі є їх функціональна спрямованість на вирішення соціальних проблем у суспільстві.

Таким чином, одним із головних завдань вищої та післядипломної освіти сьогодні є формування інформаційно-комунікаційної (ІК) і медіа компетентностей соціального педагога. Саме тому кафедра спеціальної освіти й соціальної роботи ПНПУ імені В.Г.Короленка проводить впровадження методичної системи формування ІК-компетентностей майбутнього соціального педагога, яка описана в попередніх наукових розвідках [3–7]. У рамках підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з молодшими школярами вважаємо за необхідне ввести та інтегрувати ІК-компонент під час вивчення нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (освітній ступінь (ОС) «бакалавр» і «магістр»):

- «Педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Етика соціальної роботи» («Етика соціально-педагогічної діяльності»), «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціалізація особистості», «Соціально-педагогічна робота з сім'єю», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога (соціального працівника)», «Соціальний супровід сім'ї» (ОС «бакалавр»);

- «Актуальні проблеми соціальної роботи і соціальної педагогіки», «Організація роботи з різними соціальними групами», «Консультативні форми у соціальній роботі», «Тренінгові форми у соціальній роботі», «Інноваційні технології в соціальній роботі» (ОС «магістр»).

Крім цього, однією з доцільних форм формування ІК- та медіакомпетентності майбутніх соціальних педагогів у роботі з молодшими школярами ми вважаємо впровадження в навчальний процес дисциплін за вибором студента (ДВС) із проблем використання ІКТ та медіатехнологій у соціально-педагогічній діяльності (наприклад, «Використання ІКТ у роботі соціального педагога (соціального працівника)», «Медіаосвіта соціального педагога (соціального працівника)». Ефективною формою проведення ДВС може бути практикум, який передбачає серію практичних занять із включенням інтерактивних форм навчання. ці дисципліни також мають бути впроваджені в курси підвищення кваліфікації соціальних педагогів і соціальних працівників навчальними закладами післядипломної освіти та представлені як сертифіковані програми в якості надання освітніх послуг вищими закладами освіти для спеціалістів-практиків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Включення до процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів запропоновані зміст, форми й методи роботи дозволять досягти таких результатів: формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця, включення інформації за допомогою та про ІКТ до професійної освіти з метою формування нових знань і вмінь, розвитку вміння використовувати можливі ІКТ у професійній діяльності, зокрема, з

молодшими школярами, озброєння навичками формування критичного мислення щодо продукції, яка пропонується через ІКТ і медіапродукцію.

Підсумовуючи, хочеться відзначити, що початкова освіта в Україні розвивається, вдосконалюється її нормативно-правова база, тому специфіка діяльності спеціалістів соціально-педагогічної сфери в загальноосвітніх закладах вимагає від них безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань і практичних умінь. Сподіваємося, що реформування вищої освіти в Україні, зміни в переліку галузей знань, напрямів підготовки та спеціальностей не завадять тим позитивним змінам, що відбулись у підготовці фахівців соціальної сфери, та не знищать систему соціально-педагогічної роботи, яка створювалася провідними українськими науковцями поряд із звичайними фахівцями-практиками впродовж останніх 27 років.

Поставлена проблема потребує подальших досліджень теоретичних і практичних аспектів щодо вивчення засобів використання інформаційно-комунікативних технологій у роботі фахівців соціальної сфери й не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Цей аспект підготовки майбутнього соціального педагога (соціального працівника) обов'язково повинен бути включений до освітньої програми підготовки бакалавра й магістра. Навчаючись використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, майбутні фахівці не лише збагачують власний досвід (пізнають реальність і позиціонування в ній людини як частини цієї реальності, виокремлюють і усвідомлюють значення культури, стають співтворцем цієї культури і цінностей [16, 14]), але й підвищують професійну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апостолова, Г. (2002). Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. *Практична психологія та соціальна робота*, 9/10, 1–3. (Apostolova, G. (2002). About the implications of the use of electronic equipment for the development of the child's abilities. *Practical Psychology and Social Work*, 9/10, 1–3).
2. Балакірева, О. М. (наук. ред.). (2014). *Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків*, Київ: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. (Balakireva, O. M. (ed.) (2014). *Indicators and the social context of the formation of adolescent health*, Kyiv: UNICEF, Ukr. O. Yaremenko Institute for Social Studies).
3. Березан, В. І. (2015). Використання феномену кіберсоціалізації студентської молоді в підготовці майбутнього соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (52), 247–254. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. (Berezan, V. I. (2015). The use of the phenomenon of cybersocialization of the student youth in future social pedagogue training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (52), 247–254. Sumy: Publishing House of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
4. Березан, В. І. (2016). Можливості використання ІКТ у роботі соціального педагога в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки*, Вип. LXIX, Т. 3, 22–26. Херсон: Видавничий дім «Гельветика». (Berezan, V. I. (2016). The Possibilities of Using ICT in the

Work Social Pedagogue in the Conditions of Inclusive Education. *Pedagogical Sciences, Issue LXIX, Vol. 3*, 22–26. Kherson: Publishing House “Helvetika”.

5. Березан, В. І. (2014). Підготовка соціальних педагогів до використання ІКТ у роботі з дітьми з особливими потребами. *Людинознавчі студії, вип. 29, ч. 2. Педагогіка*, 4–13. Дрогобич: Видав. відділ ДДПУ імені Івана Франка. (Berezan, V. I. (2014). Training of social pedagogues on the use of ICT in working with children with special needs. *Studies of Humanities, Issue 29, Part 2. Pedagogy*, 4–13. Drohobych: Publishing Department DDPU named of Ivan Franko).

6. Березан, В. І. (2015). Підготовка соціального педагога до формування у дітей компетенцій грамотного і безпечного використання ресурсів віртуального простору. *Педагогіка та психологія, Вип. 48*, 3–15. Харків: Вид-во ТОВ “Щедра садиба плюс”. (Berezan, V. I. (2015). Training of a social pedagogue for the formation of the competence of competent and safe use of virtual space resources in children. *Pedagogy and Psychology, Issue 48*, 3-15. Kharkiv: Publishing House “Shchedry Estate Plus” LLC).

7. Березан, В. І. (2016). Соціально-виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 1 (298), Лютий, Ч. 2.*, 12–20. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». (Berezan, V. I. (2016). Socio-educational potential of information and communication technologies in the training of future social pedagogues. *Luhansk Taras Shevchenko National University Bulletin, 1 (298), February, Part 2*, 12-20. Starobilsk: Publishing house of Luhansk Taras Shevchenko National University).

8. Гриневич, Л. (2017). Новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/NewSchool Presentation-final 18-08-2017.pdf> (Hrynevych, L. (2017). New State Standard for Primary General Education. Retrieved from: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/NewSchool Presentation-final 18-08-2017.pdf>).

9. Державний стандарт початкової загальної освіти (State Standard for Primary General Education) (2011). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

10. Державний стандарт початкової загальної освіти (проект) (State Standard for Primary General Education (project)) (2017). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/npa/pro-derzhavniy-standart-pochatkovoi-zagalnoi-osviti>

11. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав. (Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv: Akademvydav).

12. Закон України «Про охорону дитинства» (Law of Ukraine “On the Protection of Childhood”) (2001). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

13. Інформаційні технології. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (Information technology. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>).

14. Коваленко, В. В. (2017). Основні напрями використання web-орієнтованих технологій і мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності учнів початкової школи. *Зб. матеріалів I Всеукр. інтернет-конф. «Теоретико-практичні проблеми використання математичних методів та комп'ютерно-орієнтованих технологій в освіті та науці»*, (сс. 33–37). Київ. (Kovalenko, V. V. (2017). The main directions of using web-oriented technologies and multimedia technologies in the formation of social competency of primary school students. *Collection of materials I All-Ukrainian Internet conf. “Theoretical and practical problems of using mathematical methods and computer-oriented technologies in education and science”* (pp. 33–37). Kyiv).

15. Коваленко, В. В. (2015). Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток*

обдарованої особистості, 6 (37)/06, 37–40. (Kovalenko, V. V. (2015). Formation of social competency of junior pupils in the conditions of modern information space. *Education and development of gifted personality*, 6 (37)/06, 37–40).

16. Лещенко, М. П., Тимчук, Л. І. (2013). Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 38, 6, 13–28. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/931/696> (Leshchenko, M. P., Tymchuk, L. I. (2013). Development Of Teachers' Information And Communication And Media Competences In The International Pedagogical Space. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 38, 6, 13–28. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/931/696>).

17. Найдьонова, Л. А. (2013). *Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу*. Кіровоград: Імекс-ЛТД. (Naydonova, L. A. (2013). *Media Psychology: The Basis of Reflexive Approach*. Kirovohrad: Imex-LTD).

18. Найдьонова, Л. А., Череповська, Н. І. (наук. ред.) (2014). *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів*. Київ: Міленіум. (Naydonova, L. A. Cherepovska, N. I. (Eds) (2014). *Media Psychology: at the intersection of informational and educational spaces*. Kyiv: Millennium).

19. Олексюк, Н. В., Леbedенко Л. В. (2015). Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4 (48), 88–102. Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1273/946#.VgkJWsvtmko> (Oleksyuk, N. V., Lebedenko, L. V. The Use Electronic Social Network in Social and educational work with pupils. *Information Technologies and Learning Tools*, 4 (48), 88–102. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1273/946#.VgkJWsvtmko>).

20. Проект Державного стандарту «Державний стандарт початкової освіти» (Project of State Standard “State Standard for Primary Education”). (2017). Retrieved from: <https://base.kristti.com.ua/?p=4749>

21. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Просвіта (Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ogorodniychuk, Z. V. and others. (2001). *Age and pedagogical psychology*. Kyiv: Prosvita).

22. Соціальна комунікація. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (Social communication. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>).

23. Тадаєва, А. А. (2016). *Соціальний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Харків. (Tadaeva, A. V. (2016). *Social and pedagogical accompaniment of schoolchildren socialization in modern information field* (PhD thesis). Kharkiv).

24. Тихонова, Т. В. (2011). Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога: генезис змісту поняття. *Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти»*, (сс. 162–164). Миколаїв: ОІППО (Tikhonova, T. V. (2011). Information and communication technologies of the professional activity of the teacher: the genesis of the content of the concept. *Abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference “Formation and Development of Professional Competency of a Modern Teacher in the Continuing Education System”* (pp. 162–164). Mykolaiv: OIPPO).

25. Ястребов, М. М. (2017). *Використання веб-орієнтованих технологій у здоров'язберезливому навчанні учнів початкових класів* (дис. ... канд. пед. наук:

13.00.10). Київ. (Yastrebov, M. M. (2017). *Usage of web-based technologies in health-keeping education of primary school students* (PhD thesis). Kyiv).

26. Яцишин, А., Коваленко, В. (2015). Використання електронних соціальних мереж для роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. *Освіта та виховання обдарованої особистості*, 8 (39), 32–38. (Iatshyshyn, A., Kovalenko, V. (2015). Use of electronic social networks for working with children and young people with special educational needs. *Education and upbringing of gifted personality*, (39), 32–38).

27. Osakinle, E. O., Adegoroye, B. S, Olajubutu, F. T. (2009). The Roles of Media and Technology in Adolescents'. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 4 (4), 307–309. – Retrieved from: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr4\(4\)/12.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr4(4)/12.pdf)

28. Primack, B. A. and others (2009). Association Between Media Use in Adolescence and Depression in Young Adulthood. *Arch. Gen. Psychiatry*, Vol. 66, 2, 181–188. – Retrieved from: [http://archpsyc.amanetwork.com/article.aspx?articleid=210196&resultClick=3](http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=210196&resultClick=3)

РЕЗЮМЕ

Березан Валентина. Необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в работе социального педагога с младшими школьниками.

Цель статьи – осветить содержание понятия «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)», раскрыть особенности влияния ИКТ и медиапродукции на процесс социализации младшего школьника, формирование его социальной компетентности, проанализировать современные системы регулирования медиапространства, обосновать необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в работе социального педагога с учениками начальной школы и их родителями с целью понимания последними огромного потенциала ИКТ, а не только развлекательной функции. Использован комплекс теоретических (анализ, синтез, обобщение) и эмпирических (наблюдение, беседа, интервью, изучение нормативной и учебной документации) методов педагогического исследования. На основе предыдущих научных исследований автор указывает возможные пути подготовки социального педагога в вузе и заведениях последипломного образования к работе с младшими школьниками с использованием ИКТ, формирование ИК- и медиа компетентности социального педагога.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, социальный педагог, младший школьник, социализация, социальная компетентность.

SUMMARY

Berezan Valentyna. The necessary use of information and communication technologies in the work of the social pedagogue with junior pupils.

The purpose of the article is to highlight the content of the concept of “information and communication technologies (ICT)”, to reveal the peculiarities of the influence of ICT and media production on the process of socialization of the junior pupil, the formation of his social competence, to analyze the modern systems of media space regulation, to substantiate the necessity of using information and communication technologies in the work of a social teacher. with elementary school students and their parents, in order they understand the enormous potential of ICT, and not just an entertainment function. The complex of theoretical (analysis, synthesis, generalization) and empirical (observation, conversation, interview, study of normative and educational documentation) methods of pedagogical research was used.

On the basis of the study of the works of Ukrainian and foreign scientists, the essence of the concept of "ICT" is defined, the functions of social communication of ICT are described, three main types of ICT are revealed: computer, or information, technologies; multimedia technologies; telecommunication technologies (network or Internet technologies). On the basis of psychological research, the author describes the junior schoolboy as a period of positive changes and transformations in human life, points to the peculiarities of the uncontrolled influence of ICT products on the socialization of the child, in particular on the formation of his social competence. In the article, the researcher studies the basic normative document of the elementary school - the new State Standard of Elementary General Education (2017), which will be introduced in schools of Ukraine from September 1, 2018, for the formation of social competence under the influence of ICT. This document emphasizes the need for training of new specialists (primary school teachers, social pedagogues) with the IC competency and media competency they have formed. Based on previous scientific researches, the author indicates the possible ways of preparing a social teacher in higher education and postgraduate education establishments for work with junior pupils using ICT, forming the IC and media competence of a social teacher.

Key words: *information and communication technologies, social pedagogue, junior schoolboy, socialization, social competence.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабійчук Світлана. Геоінформаційні системи та дистанційне зондування землі як засоби інформатизації дисциплін природничого циклу в Малій академії наук України.	3
Балахтар Валентина. Особливості формування лідерської позиції соціальних працівників.....	11
Мирослав Кісель, Колодзейський Мацей. Домашнє музикування – сім’я як середовище, що підтримує музичну діяльність людини	23
Кобрин Надія. Передумови становлення та розвитку освіти з медичної інформатики	33
Кравченко Анатолій. Загальна характеристика освіти в Сумському повіті та будівництво і відкриття училища першого розряду в с. Старому – першому поселенні Герасима Кондратьєва (1886–1888 роки)	46
Піонтковський-Вихватень Богдан. Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей у середній освіті України другої половини ХХ століття.....	54
Рябко Андрій, Кухарчук Роман. Використання сонячних модулів у лабораторному практикумі з фізики	65
Сперанська Алевтина. Етнолінгвістичний підхід до вивчення слова як спосіб формування мовної особистості	75
Титович Андрій, Востоцька Ірина. Роль психічного стану в діяльності людини	86
Шульга Юлія. Взаємодія церкви та духовних закладів освіти з суспільством і державою у розвитку духовної освіти дітей та учнівської молоді України.....	95
Яблоков Сергій. Інтеграція формального, неформального та інформальної освіти в навчанні англійської мови	106

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Біницька Катерина. Система освіти та професійна підготовка вчителя початкової освіти у Словацькій республіці.....	124
Лавриченко Наталія. Ключові концепти мюнхенської моделі обдарованості	132
Лещенко Петро. Комп’ютерні ігри у процесі вивчення історії: американський досвід навчання учнів середньої школи.....	144
Мордвінова Інна, Ольховик Аліна. Підготовка студентів спеціальності «фізична терапія» та «ерготерапія» у країнах Європи.....	152

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Базильчук Олег, Сущенко Людмила. Концепція професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів	162
Гагіна Наталія, Борисенко Валентина. Концептуальні засади змішаного навчання в мовній освіті у вищій школі	174
Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Проблеми та деякі аспекти підготовки іноземних громадян у процесі викладання математики у вищих навчальних закладах.....	184
Завражна Олена, Однорець Лариса, Пасько Ольга, Салтикова Алла. Методика формування у студентів знань про стан сучасної фізики та нанотехнологій	196
Заярна Інна. Навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю: психолінгвістичний аспект ..	208
Корницька Юлія. Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей у контексті компетентнісного підходу.....	225
Курок Віра. Формування громадянськості фахівців у процесі підготовки в закладі вищої освіти	234
Мовчан Тетяна, Статівка Артем. У пошуках ефективної системи вправ для формування ключових компетенцій мовної особистості студента інофона: аналітичний огляд.....	245
Осадченко Тетяна. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як складник його професійної компетентності	255
Статівка Валентина, Хунлі Чжан, Тяньцзюй Ван, Цзе Бей. Роль позааудиторної форми роботи у становленні полікультурної мовної особистості студента	265

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Березан Валентина. Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі соціального педагога з молодшими школярами	276
--	-----

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бабийчук Светлана. Геоинформационные системы и дистанционное зондирование Земли как средства информатизации дисциплин естественнонаучного цикла в Малой академии наук Украины	3
Балахтар Валентина. Особенности формирования лидерской позиции социальных работников	11
Кисель Мирослав, Колодзейский Мацей. Домашнее музицирование – семья как среда, поддерживающая музыкальную деятельность человека	23
Кобрин Надежда. Предпосылки становления и развития образования в области медицинской информатики	33
Кравченко Анатолий. Общая характеристика образования в Сумском уезде. Строительство и открытие училища первого разряда в селе Старом – первом поселении Герасима Кондратьева (1886–1888 годы)	46
Пионтковский-Выхватень Богдан. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в среднем образовании Украины второй половины XX века	54
Рябко Андрей, Кухарчук Роман. Использование солнечных модулей в физическом лабораторном практикуме	65
Сперанская Алевтина. Этнолингвистический подход к изучению слова как способ формирования языковой личности	75
Титович Андрей, Востоцкая Ирина. Роль психического состояния в деятельности человека	86
Шульга Юлия. Взаимодействие церкви и духовных учебных заведений с обществом и государством в развитии духовного образования детей и учащейся молодежи Украины	95
Яблоков Сергей. Интеграция формального, неформального и информального образования в обучении английскому языку	106

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Биницкая Екатерина. Система образования и профессиональная подготовка учителя начального образования в Словацкой Республике ..	124
Лавриченко Наталья. Ключевые концепты Мюнхенской модели одаренности	132
Лещенко Петр. Компьютерные игры в процессе изучения истории: американский опыт обучения истории учащихся средней школы	144

Мордвинова Инна, Ольховик Алина. Подготовка студентов специальности «Физическая терапия» и «Эрготерапия» в странах Европы	152
--	-----

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Базыльчук Олег, Сущенко Людмила. Концепция профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к работе по восстановлению здоровья спортсменов.....	162
Гагина Наталия, Борисенко Валентина. Концептуальные основы смешанного обучения в языковом образовании в высшей школе	174
Железнякова Эллина, Силичева Татьяна. Проблемы и некоторые аспекты подготовки иностранных граждан в процессе преподавания математики в высших учебных заведениях	184
Завражная Елена, Однодворец Лариса, Пасько Ольга, Салтыкова Алла. Методика формирования у студентов знаний о состоянии современной физики и нанотехнологий.....	196
Заярная Инна. Обучение английской аргументированной письменной речи студентов юридического профиля: психолингвистический аспект	208
Корницкая Юлия. Интерактивные методы обучения иностранному языку студентов технических специальностей в контексте компетентного подхода	225
Курок Вера. Формирование гражданственности специалистов в процессе подготовки в высшем учебном заведении	234
Мовчан Татьяна, Стативка Артем. В поисках эффективной системы упражнений для формирования ключевых компетенций языковой личности студента-инофона: аналитический обзор	245
Осадченко Татьяна. Здоровьесберегательная компетентность будущего учителя начальной школы как составляющая его профессиональной компетентности	255
Стативка Валентина, Хунли Чжан, Тяньцзюй Ван, Цзэ Бэй. Роль внеаудиторной формы работы в становлении поликультурной языковой личности студента	265

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Березан Валентина. Необходимость использования информационно-коммуникационных технологий в работе социального педагога с младшими школьниками.....	276
---	-----

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Babiichuk Svitlana. Geoinformation systems and remote sensing as the means for informatization of the natural science disciplines of the Minor Academy of Sciences of Ukraine.....	3
Balakhtar Valentyna. Peculiarities of forming of leadership positions of social worker	11
Kisiel Mirosław, Kołodziejski Maciej. Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child	23
Kobryn Nadiia. Preconditions for the formation and development of health informatics education	33
Kravchenko Anatolii. General characteristics of education in Sumy district and the construction and opening of the school of the first level in the Old village – the first settlement of Gerasim Kondratiev (1886–1888).....	46
Piontkovskyi-Vykhvaten Bogdan. Psychological and pedagogical support of gifted children in the secondary education of Ukraine in the second half of the twentieth century	54
Riabko Andrii, Kukharchuk Roman. Use of solar modules in physical laboratory practice	65
Speranska Alevtina. The ethnolinguistic approach to the study of words as a method of forming the language personality	75
Tytovych Andrii, Vostotska Iryna. The role of the mental state in human activity.....	86
Shulha Yuliia. Interaction of church and religious education institutions with the society and the state on the development of the spiritual education of children and student youth of Ukraine.....	95
Yablokov Serhii. Integration of formal, non-formal and informal learning in teaching English.....	106

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Binytska Kateryna. System of education and professional training of the primary education teacher in Slovak Republic.	124
Lavrychenko Nataliia. Key concepts of the Munich model of giftedness	132
Leshchenko Petro. Computer games in history education: American experience in history education of high school students.....	144
Mordvinova Inna, Olkhovyk Alina. Preparation of students in specialty «Physical therapy» and «Ergotherapy» in countries of Europe	152

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bazylchuk Oleg, Sushchenko Liudmyla. The concept of professional training of the future specialists in physical therapy, ergotherapy to work on athletes' health rehabilitation	162
Gagina Nataliia, Borysenko Valentyna. Conceptual framework of blended language learning in higher school	174
Zhelezniakova Elina, Silichova Tetiana. Problems and some aspects of training foreign citizens in the process of teaching mathematics in higher education institutions.....	184
Zavrazhna Olena, Pasko Olha, Odnodvoretz Larysa, Saltykova Alla. Methods of forming students' knowledge about the state of modern physics and nanotechnology	196
Zaiarna Inna. Teaching English reasoning writing to law students: psycholinguistic aspect.....	208
Kornytska Yuliia. Interactive methods of teaching foreign language to the students of technical specialties in the context of competence approach.	225
Kurok Vira. Professionals' citizenship forming in the process of their training at higher educational establishments	234
Movchan Tetiana, Stativka Artiom. In search of an effective system of exercises for the formation of the key competences of the linguistic personality of an individual student: an analytical review	245
Osadchenko Tetiana. Health-saving competence of the future primary school teacher as the component of his professional competence...	255
Stativka Valentyna, Hongli Zhang, Tianjiu Wang, Jie Bei. The role of extracurricular work in the formation of a student's multicultural linguistic identity.....	265

SECTION IV. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Berezan Valentyna. The necessary use of information and communication technologies in the work of the social pedagogue with junior pupils	276
--	-----

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 1 (75). – 300 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.01

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 22.01.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 16,51. Ум. фарб.-відб. 16,51.
Обл. вид. арк. 18,99. Тираж 100 пр. Вид. № 9.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.